



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Programa LECOM para el desempeño lector en  
estudiantes del tercer año de secundaria de una  
institución educativa de San Vicente de Cañete. 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa.

**AUTORA:**  
Br. Cecilia Marcelina Chávez Carrazco

**ASESOR:**  
Mg. Mateo Mario Salazar Avalos

**SECCIÓN**  
Educación e Idiomas

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**  
Innovación Pedagógica

**LIMA- PERÚ**

**2017**

## **Página del jurado**

---

Dra. Flor de Maria Sanchez Aguirre  
Presidente

---

Dra. Galia Susana Lescano López  
Secretario

---

Mg. Mateo Mario Salazar Avalos  
Vocal

### **Dedicatoria**

A mis padres, Zenobia y Teofilo y a mi hija, Zandra Cecilia Christina con infinita gratitud por el privilegio del amor verdadero y apoyo incondicional que me brindan, lo que me inspira y me da fortaleza para seguir avanzando cada día.

### **Agradecimiento**

A Dios y a la Madre del Amor Hermoso por iluminarnos y bendecirnos cada día.

A mi prestigiosa Universidad César Vallejo.

A mi querida y prestigiosa Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción”

A mis admirables estudiantes de la Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción”.

A los docentes por sus valiosas orientaciones, por compartir su sapiencia y pertinencia académica para poder realizar el presente estudio.

### **Declaratoria de autenticidad**

Yo, Cecilia Marcelina Chávez Carrazco, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Docencia y Gestión Educativa, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete”, Lima-Perú 2017 presentada, en 286 folios para la obtención del grado académico de Maestro en Docencia y Gestión Educativa, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 20 de diciembre del 2017

---

Cecilia Marcelina Chávez Carrazco

DNI: 15428250

## **Presentación**

Señores miembros del Jurado:

Dando cumplimiento a las normas establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo para optar el grado de maestra en Docencia y Gestión Educativa, presento la Tesis titulada: Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete.

La investigación tiene por objetivo determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

Señores miembros del jurado, pongo a vuestra disposición esta investigación para ser evaluada esperando merecimiento de aprobación.

La autora

## Índice de contenido

Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
<b>Resumen</b>	x
<b>Abstract</b>	xi
<b>I. Introducción</b>	
1.1. Realidad problemática	13
1.2. Trabajos previos	16
1.3. Teorías relacionadas al tema	23
1.4. Formulación del problema	57
1.5. Justificación del estudio	58
1.6. Hipótesis	58
1.7. Objetivos	59
<b>II. Método</b>	
2.1. Diseño de investigación	62
2.2. Variables, operacionalización	63
2.3. Población y muestra	64
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	65
2.5. Métodos de análisis de datos	69

<b>III. Resultados</b>	77
<b>IV. Discusión</b>	78
<b>V. Conclusiones</b>	81
<b>VI. Recomendaciones</b>	84
<b>VIII. Referencias</b>	86
<b>Anexos</b>	96
A. Artículo Científico	93
B. Declaración Jurada	100
C. Matriz de consistencia	101
D. Instrumento	103
E. Certificado de validez del contenido del instrumento que mide	117
F. Base de datos y prueba de fiabilidad	120
G. Programa LECOM “Lectoras competentes”	122



## Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable desempeño lector	64
Tabla 2	Validez del Instrumento	66
Tabla 3	Coeficiente Kuder Richardson de la Confiabilidad de la Prueba de desempeño lector	66
Tabla 4	Prueba de normalidad de los datos	69
Tabla 5	Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental y grupo control después de aplicar el programa LECOM	70
Tabla 6	Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental y grupo control antes de aplicar el programa LECOM	72
Tabla 7	Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo control antes y después de aplicar el programa LECOM	73
Tabla 8	Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental antes y después de aplicar el programa LECOM	75

## Resumen

La investigación: Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete. El objetivo es determinar el efecto de la aplicación del programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

Es un estudio de tipo aplicado, utiliza el método cuantitativo, experimental, e hipotético deductivo. Aplica un diseño cuasi experimental con dos grupos: experimental y de control; en comprobación con evaluación pre test, y post test. La observación de avance en el programa aplicado se efectúa con la prueba pedagógica cuyo valor de confiabilidad con la prueba de Kuder-Richardson KR20 = .90 se estableció que el instrumento puede aplicarse en el estudio.

En la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental es mayor respecto al grupo control. El análisis de la "t" de Student, presenta el valor de 5.592; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el  $p$ -valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

**Palabras clave** Programa LECOM, desempeño lector, información, interpretación, reflexión

### **Abstract**

The research: LECOM program and reading performance in students of the third year of secondary school of an educational institution of San Vicente de Cañete. The objective is to determine the effect of the application of the LECOM program on the reading performance in students of the third year of secondary school of the public educational institution No. 29189 Our Lady of the Conception of San Vicente de Cañete.2017

It is a study of applied type, it uses the quantitative, experimental, and hypothetical deductive method. Applies a quasi-experimental design with two groups: experimental and control; in check with pretest evaluation, and posttest. The observation of progress in the applied program is carried out with the pedagogical test whose reliability value with the Kuder Richardson test KR20 = .90 established that the instrument can be applied in the study.

In the comparison of the means established post test of The control group (16.65) with respect to the post test of the experimental group (22.65). It is observed that the mean in the experimental group is higher compared to the control group. The student's "t" analysis presents the value of 5,592; with a bilateral statistical significance = .000; which is less than  $\alpha = .05$ ; Being the p-value = .000 less than  $\alpha = .05$  is determined: reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis. The LECOM Program significantly improves the reading performance in students of the third year of secondary public educational institution No. 29189 Our Lady of the Conception of San Vicente de Cañete.2017

Keywords: LECOM program, reader performance, information, interpretation, reflection

## **I. Introducción**

## 1.1 Realidad problemática

El presente estudio tiene incidencia en el futuro ejercicio ciudadano, tal como señalaron Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra, y Abarzúa “La lectura, entonces, contribuye de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. La falta de dominio del lenguaje se traduce en un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento. Tal es la relevancia que adquiere la formación de lectores en la actualidad” (p.74).

Del mismo modo, Pérez León, (2015) justifica la importancia de evaluar la competencia lectora porque:

El mundo contemporáneo es mayoritariamente un mundo letrado. La lectura y escritura son productos culturales y sociales que, desde su invención en adelante, han ido mediando progresivamente la comunicación entre las personas de la mayoría de los pueblos y que, en la actualidad, se han hecho imprescindibles para la vida ciudadana: la educación, el trabajo, la economía, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en general, el ejercicio de los derechos. (p.21)

Desde esa perspectiva, es importante analizar los resultados que se tienen en las evaluaciones, tanto internacionales como nacionales con respecto a la lectura, como puntos de partida para el presente estudio.

El Perú, en lo correspondiente al desempeño en Lectura, ha obtenido los siguientes resultados en la Evaluación PISA, tal como se menciona a continuación: 327 (año 2000, nivel 1b, de 41 países evaluados, ubicándose en el puesto 41); 370 (año 2009, nivel 1a, de 65 países evaluados, ubicándose en el puesto 63); 384 (año 2012, nivel 1a, de 65 países evaluados, ubicándose en el puesto 65); 398 (2015, nivel 1a, de 69 países evaluados, ubicándose en el puesto 62).

De lo cual, se puede deducir que los estudiantes a lo largo de los años han reportado un avance poco significativo que no evidencia altos niveles de desempeño en lectura, lo cual constituye un problema por resolver y un desafío para todos los actores educativos y para la sociedad en su conjunto, puesto que los niveles 1b y 1a de la Evaluación PISA son niveles bajos en relación al nivel 6 que es el deseado.

A nivel nacional, en cuanto a los reportes de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicados durante los años 2015 y 2016 a los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria, referentes a las capacidades de Lectura, se evidencian los siguientes resultados: A nivel nacional se obtuvo en el año 2015 un 23,7% en el nivel previo al inicio; 39,0% en el nivel de inicio; 22,6% en el nivel de proceso y 14,7% en el nivel satisfactorio; en el año 2016 se reportó 20,5% en el nivel previo al inicio; 37,7% en el nivel de inicio; 27,5% en el nivel de proceso y 14,3% en el nivel satisfactorio: a nivel regional en la Región Lima Provincias, jurisdicción del tema que de estudio, en el año 2015 se obtuvo 23.7% en el nivel previo al inicio; 39,0% en el nivel de inicio; 22.6% en el nivel de proceso y 14.7% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se registraron 20.5% en el nivel previo al inicio; 37.7% en el nivel en inicio; 27.5% en el nivel en proceso y 14.3% en el nivel satisfactorio; al mismo tiempo a nivel local en la Unidad de Gestión Educativa Local N° 08-Cañete se obtuvieron en el 2015 19,0% en el nivel previo al inicio; 43.3 en el nivel inicio; 24.7% en el nivel de proceso y 13.1% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se logró 14.6% en el nivel previo al inicio; 41.1% en el nivel de inicio; 30.3% en el nivel de proceso y 14.0% en el nivel satisfactorio. Se debe agregar los resultados a nivel de la Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” en la que se realiza el estudio, la misma que reportó en el año 2015: 26% previo al inicio; 56% en el nivel de inicio; 12% en el nivel de proceso y 6% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se reportó 19.1% en el nivel previo al inicio; 50,4% en el nivel en inicio; 20,9% en el nivel de proceso y 9.6% en el nivel satisfactorio.

De modo que, se puede colegir que los resultados reportados en la ECE con relación a la Lectura en el 2° Grado de Educación Secundaria, tanto a nivel

nacional, regional, local y de institución educativa, son bajos, lo cual resulta alarmante porque como señalaron

Coral, Reynalte, Bazán, Ricalde, Torres, Acevedo, Zárate y Vela (2015):

A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los diversos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual demanda modos diferentes de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída (p.110)

Es decir, en las diferentes áreas de aprendizaje los estudiantes tendrán que leer variados tipos de textos de complejidad diversa; pero como se evidencian bajos niveles de logro en su comprensión lectora, se tendría la posibilidad que no comprendan y por lo tanto esta desventaja podría tener incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en su vida escolar y del mismo modo tendría repercusión en el trabajo pedagógico del docente.

En la misma línea, se tiene que mencionar que los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 de la I.E. N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” de San Vicente de Cañete”, aplicados a las estudiantes que cursaban el 2° Grado de Educación Secundaria, demuestran más de un 80% de estudiantes tiene déficit en el desarrollo del desempeño lector, es decir la mayoría no estaría logrando los desempeños correspondientes a su grado en sus capacidades lectoras necesarias para cursar el 3° Grado de Secundaria. Estas estudiantes, en el año 2017 se encuentran cursando el 3° Grado de Educación Secundaria y son aproximadamente 103, distribuidas en cuatro secciones: A, B, C y D. En vista de este problema, como parte del proceso de formación en el postgrado de Docencia y Gestión Educativa, en concordancia con la misión que manifiesta: “La Universidad César Vallejo forma profesionales emprendedores, con valores, sentido humanista, científico y tecnológico; comprometidos con la

transformación de la sociedad global para el desarrollo sostenible”, se plantea realizar el estudio denominado Programa LECOM (Lectoras Competentes) y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete con la finalidad contribuir con la mejora de la situación encontrada desde la investigación. Por ello, con el propósito de abordar el tema del estudio, se selecciona la sección del 3° C como aula de experimentación y la de 3° D como aula de control.

## **1.2 Trabajos previos**

### **1.2.1 Trabajos previos Internacionales**

Madero y Gómez (2013) realizaron en Guadalajara, México una investigación denominada “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, el objetivo era conocer qué proceso siguen los alumnos para tratar de comprender un texto cuya dificultad obliga a utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por las creencias que tienen los alumnos sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores. Además ahondar en la relación entre las creencias en torno a la lectura en tres modalidades –de autoeficacia lectora, de valor de la lectura como tarea y epistemológica, con tres tipos de estrategias lectoras: cognoscitivas, metacognitivas y de administración de recursos con el fin de encontrar posibles relaciones que pudieran explicar las rutas diversas que siguen. Utilizó el método cuantitativo, se evaluaron a 258 alumnos de ocho secundarias diferentes. Los resultados. Esto podría llevar al estudiante a formar creencias constructivas sobre la lectura. Se encontró una relación entre las creencias positivas acerca del conocimiento y el uso de estrategias durante la lectura, ya que fueron los del grupo de altos lectores quienes aplicaron estrategias en mayor número y complejidad para resolver sus problemas, expresaron que el conocimiento se construye, los conocimientos están enlazados y se pueden adquirir como resultado de la experiencia, la observación o la lectura. Hay una relación entre los tres elementos analizados: creencias, estrategias y rutas lectoras. La falta de estrategias metacognitivas estuvo asociada a las creencias de que al decodificar se comprende y de que si el significado no aparece en la mente del lector entonces éste no es capaz de comprender el texto; se lee para construir una



interpretación personal del texto y aprenderán, de manera indirecta, que la comprensión puede construir y que ellos tienen herramientas para hacerlo.

Llorens (2013) efectuó un estudio titulado Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de comprensión lectora en enseñanza secundaria que se planteó analizar la efectividad de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Enseñanza Secundaria, mediante un estudio experimental con carácter exploratorio, en 92 estudiantes de secundaria de 7° y 8° grado, distribuidos aleatoriamente en tres grupos de acuerdo con el tipo de retroalimentación; para ello, los estudiantes debían contestar a preguntas de comprensión en una situación de lectura orientada a las tareas, lo cual permitió arribar a la conclusión que aportó evidencias sobre los elementos más relevantes del contenido de la retroalimentación formativa en lectura orientada a tareas; permite avanzar con éxito hacia un procedimiento que fomenta el aprendizaje de estrategias de competencia lectora, y sienta las bases de posibles líneas de perfeccionamiento de la retroalimentación formativa como herramienta de instrucción efectiva para mejorar la competencia lectora.

Cuevas (2014) realizó una investigación denominada “Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas” en concepción-Chile, cuyo objetivo principal era valorar el impacto de la aplicación del Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora PAEM en el proceso de comprensión lectora y de autorregulación de la comprensión en estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas. El estudio es cuasiexperimental con grupo de control, se asignó como condición experimental una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. La aplicación del PAEM, se llevó a cabo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante 8 sesiones. Participaron 91 estudiantes varones de un centro educativo de Enseñanza Técnico-Profesional de 1° y 2° Año Medio de la comuna de Hualpén, región del Bío Bío, Chile. Se aplicaron evaluaciones pre y post intervención, las cuales permitieron contrastar los resultados que dieron cuenta del punto de partida de los estudiantes y el avance de éstos en las variables dependientes, una vez implementado el programa. Concluye que los estudiantes

del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global del mismo. Además en la autorregulación evidenciaron avances en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Se puede decir que el uso del PAEM benefició a los alumnos de enseñanza media en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, pero además en la adquisición de la habilidad de extraer información literal y en la habilidad de comprensión global. En los alumnos con conductas disruptivas el uso del PAEM si bien no aumentó el uso de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión tal como lo hubiésemos querido, sí aumentó la habilidad de extraer información literal de un texto y la comprensión global del mismo.

Arroyo, Fernández, Gómez, Santos y Valencia (2016) realizaron el estudio denominado Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Rural Churidó Pueblo del Municipio de Apartadó, Antioquía, Medellín, Colombia, cuyo objetivo principal fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo A, fomentando la comprensión crítica, a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica, favoreciendo el progreso en los niveles de desempeño académico; a través de un diseño cuasi-experimental con dos grupos completos, uno de ellos recibió la estrategia, el experimental y el otro, el de control, utilizaron como instrumentos como la encuesta y pruebas de selección múltiple, tanto de entrada como de salida en estudiantes de grado 7° A, cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años; del cual se pudo concluir que: recibiendo este grupo de técnicas, se alcanza un mayor nivel de comprensión lectora de todo tipo de textos, necesario para lograr un buen nivel de desempeño en pruebas escritas. Porque, el grupo experimental incrementó en un 20%, en el nivel satisfactorio de desempeño, y el grupo control solo subió el 5%, por consiguiente, las intervenciones favorecieron la eficiencia en los procesos de lectura. Los resultados obtenidos en el nivel avanzado de comprensión lectora, muestran los alcances más importantes de la estrategia; el grupo control experimentó un incremento del 5% de la población total, entre tanto, el grupo experimental, pasó de 3% a 20%, sextuplicando su población inicial en

este nivel de desempeño, por lo que, se puede afirmar que fomentando la comprensión crítica mediante la lectura analítica de cuentos se eleva la capacidad de realizar acciones más complejas de comprensión lectora.

Hernández (2016) realizó el estudio Logrando aprendizajes significativos a partir de la aplicación de estrategias y contextualizadas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado décimo del Colegio Los Tejares de Bogotá, Colombia, planteó como objetivo mejorar los procesos de comprensión de lectura y producción escrita de los estudiantes de grado décimo mediante la implementación del modelo de aprendizaje significativo en clase de lenguaje, mediante la metodología de investigación-acción, aplicando entrevistas y cuestionarios a los estudiantes del grado 1001 del Colegio Los Tejares. El grupo estaba conformado por 25 estudiantes, cuyo rango de edad estaba entre los 15 a 18 años de edad. Conclusiones: la intervención y mi transformación pedagógica. La lectura y escritura deben dejar de ser simples tareas para convertirse en verdaderos procesos, desarrollado por docente y estudiantes con prácticas auténticas, relacionadas con los contextos reales; la escritura debe estar ligada con el proceso lector y este a su vez debe permitir al estudiante una comprensión efectiva, presentar al estudiante textos relacionados con sus vivencias e intereses; el aprendizaje significativo se logra al reconocer los conceptos e ideas previos del estudiante y conectarlos con la propuesta de clase; el interés de los estudiantes en el aprendizaje está relacionado con las actividades de clase y el ambiente que se genera en esta; reconocer al estudiante como persona para poder guiar su proceso formativo; vincular a la clase aquellos elementos que el estudiante utiliza como los dispositivos móviles, las redes sociales entre otros; la evaluación debe ser una parte fundamental de la clase y debe estar dirigida no al logro de una nota sino al reconocimiento del aprendizaje como proceso.

Se generó un proceso de transformación pedagógica en la responsable del estudio, lo que le permitió aseverar aspectos claves, tales como: Si es posible generar un cambio cuando nos apoyamos en el deseo del mismo, la reflexión sobre lo que estamos desarrollando y el reconocimiento de nuestra labor como digna de ser investigada; se puede llegar a una transformación plena empezando por pequeños cambios.

### **1.2.2 Trabajos previos Nacionales**

Huanca y Sacachipana (2016) realizaron el estudio denominado La aplicación de técnicas del parafraseo y del resumen para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Secundaria Agropecuaria de “Chocco” Chupa de la ciudad de Azángaro en el año 2016, el objetivo es determinar la eficacia de la aplicación de las técnicas del parafraseo y del resumen para mejorar la comprensión de textos narrativos. La hipótesis planteada fue la siguiente: La aplicación de las técnicas del parafraseo y el resumen son eficaces para mejorar la comprensión de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de la I.E.S.A. “Chocco” - Chupa de la ciudad de Azángaro en el año escolar 2016. El diseño de investigación es experimental y de tipo cuasi-experimental; se trabajó con dos grupos de estudio: grupo control de 21 estudiantes y un grupo experimental de 15 estudiantes. Para lo cual se utilizaron la prueba de pre test y post. Las técnicas utilizadas fueron el examen y la observación, mientras que los instrumentos para la recolección de datos fueron el examen escrito y la ficha de observación para recoger información sobre el nivel de comprensión lectora. Las técnicas del parafraseo y el resumen son eficaces en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de la I.E.S.A. “Chocco”, puesto que en la prueba de pre test en el grupo experimental el promedio es 07.33 y en la prueba de post el promedio es 17.26, donde se observa una diferencia de 10 puntos. Lo cual significa que los estudiantes identifican los personajes, las acciones principales y reconoce las relaciones de causa efecto. En el nivel inferencial, caracterizan a los personajes, extraen mensaje o enseñanzas y elaboran resumen. En el nivel crítico Fundamenta su punto de vista con argumentos, atribuye significado a las acciones de los personajes. Además entre los resultados de la prueba de post test del grupo experimental (17.26), y del grupo control (10.24) existe una diferencia de 7 puntos. Lo cual confirma que las técnicas del parafraseo y resumen son eficaces en la comprensión de textos narrativos en los tres niveles.

Bustamante (2014) efectuó el estudio denominado Programa de Habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”-Trujillo-2014, cuyo objetivo principal era demostrar la efectividad del programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”-Trujillo-2014, en el cual se utilizó el diseño cuasi-experimental y se aplicó un cuestionario para evaluar la comprensión en una muestra de 29 alumnos para el grupo experimental y 27 para el grupo de control concluye que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los alumnos en pre test con el obtenido en post test del grupo experimental, lo que nos permite afirmar que la aplicación del “Programa de Habilidades Comunicativas” influye de manera significativa en la mejora de la comprensión lectora.

Paredes (2015) realizó un estudio Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria, cuyo objetivo principal fue mejorar los niveles de logro en la comprensión lectora de estudiantes del tercer año del nivel secundario a través de estrategias metacognitivas mediante un enfoque cualitativo educativo de tipo aplicada proyectiva utilizando métodos teóricos, empíricos y matemáticos para el procesamiento y análisis de la información, en donde se aplicó una entrevista a los docentes; se suministró a los estudiantes una Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora y la observación de una sesión de clases a una compuesta por veinticinco estudiantes seleccionados de las cinco secciones del tercer grado y cuatro docentes del área de comunicación, en el cual se evidenciaron bajos niveles de logro en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora y docentes desconocimiento de enfoques actuales en la enseñanza de la comprensión lectora, deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. Se asume los aportes teóricos de la psicología cognitiva y la teoría sociocultural del aprendizaje que sustentan el enfoque comunicativo textual y los modelos metacognitivos, considerando asimismo las manifestaciones de la muestra; permitieron diseñar un conjunto de estrategias metacognitivas que permitirán

mejorar la práctica pedagógica y sobre todo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario.

Carvallo (2016) realizó un estudio denominado Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria que tenía como propósito identificar si existió relación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas reportado (IEML) y el rendimiento en comprensión de lectura (compLEC) e identificar la relación entre compLEC y IEML con el gusto, la frecuencia de lectura, el tipo de material (digital o impreso), el lugar donde leen los estudiantes, la frecuencia de lectura de los padres, la cantidad de libros y recursos de lectura disponibles en casa. Se comparó si estos resultados diferían según el sexo del estudiante, a través de un estudio correlacional que aplicó Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (compLEC) y Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML) a una muestra que estuvo conformada por 197 estudiantes escolares, 102 mujeres y 95 hombres de tercer año de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, concluye que el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después del proceso lector, es fundamental para la comprensión de lectura evidencia la importancia de la motivación y gusto en el proceso lector, pues pareciera que los participantes intrínsecamente motivados son quienes tienen mejor rendimiento en comprensión de lectura.

Chaúd (2016) efectuó el estudio Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco que tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación, en el cual se llevó a cabo la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 7 Forma B (CLP 7- B) y los promedios del tercer bimestre en el área de Comunicación de los estudiantes de la institución educativa no estatal del distrito de Santiago de Surco, la cual indicó que se podía emplear estadísticos paramétricos para la prueba de hipótesis, aplicado a los alumnos del primer grado de secundaria en una institución educativa estatal del distrito de Santiago de Surco, cuya participación

fue de 65 alumnos y de una institución educativa no estatal del mismo distrito, con un grupo estudiantil de 38 alumnos. Del cual se concluyó que los resultados mostraron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en el área de Comunicación en la muestra total de estudiantes. Asimismo, se encontró una relación significativa entre ambas variables en los estudiantes de primer año de secundaria tanto en la institución educativa estatal, como en la institución educativa no estatal del distrito de Surco. También se encontró que los estudiantes de la institución educativa no estatal tenían un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de la institución educativa estatal

### **1.3. Teorías relacionadas al tema.**

#### **Programa Lectoras Competentes (LECOM)**

##### **Definición**

Es una propuesta pedagógica que busca mejorar el nivel de logro de las estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria, sección “C” de la Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” de San Vicente de Cañete. Su implementación comprende la realización de los siguientes procesos:

Aplicación del Pre Test que tiene el propósito de identificar cuál es la línea inicial que tienen las estudiantes con respecto a su desempeño lector de la Competencia del Currículo Nacional, denominado Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Implementación y desarrollo de diez sesiones de aprendizaje, organizadas en forma secuencial: 1. Presentación y organización del Programa LECOM con las estudiantes; 2. Conocemos los textos para construir el sentido de lo que leemos; 3. Reconocemos la estructura de los textos leídos; 4. Leemos textos narrativos; 5. Leemos textos descriptivos; 6. Leemos textos instructivos; 7. Leemos textos expositivos 1; 8. Leemos textos expositivos 2 (formato digital); 9. Leemos textos argumentativos; y 10. Leemos textos transaccionales. Cada sesión es una secuencia didáctica centrada en el logro de los aprendizajes de las estudiantes, en

la que se pone énfasis en el desarrollo de la competencia a través de la movilización de las capacidades lectoras mediante la vivenciación de estrategias para el antes, durante y después de la lectura con el uso de diversos tipos de textos, los cuales han sido seleccionados considerando los intereses de las adolescentes beneficiarias del programa, promoviendo permanentemente la reflexión metacognitiva del proceso lector mediante la retroalimentación permanente por parte de la maestra. Las sesiones 4 y 5 enfatiza el logro de la capacidad Obtiene información del texto escrito; las sesiones 6, 7 y 8 enfatizan la capacidad Infiere e interpreta información del texto y las sesiones 9 y 10 la capacidad Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

Aplicación del post test que tiene como propósito recoger en qué medida el Programa LECOM-Lectoras Competentes ha influido en el desempeño lector de las estudiantes.

El Programa LECOM (Lectoras Competentes) aspira desarrollar la competencia lectora de las estudiantes del estudio porque como se señaló:

“Conclusiones del I Congreso Nacional Leer.es (...) 1. La competencia para leer, entender y utilizar de forma reflexiva documentos escritos de muy diverso tipo debe considerar una competencia básica para cualquier ciudadano en la actual sociedad de la información y el conocimiento. Las personas que no alcancen un nivel aceptable en esta competencia corren el riesgo de quedar excluidas de la vida social, económica y cultural poniendo en grave riesgo su desarrollo personal y profesional. Tenemos, pues, la responsabilidad de proporcionar a todos esta competencia cultural básica”. (Zayas, 2012, p.24)

Esta competencia lectora habilita a la persona de la posibilidad de insertarse con éxito en sus diversos entornos en los que se desenvuelve, ya que como mencionó



“Como defiende el enfoque sociocultural, la lectura no es independiente de los contextos sociales en los que se utiliza. Los actos de lectura, desde esta perspectiva, se producen en contextos sociales particulares (medios de comunicación, administración pública, empresa, familia, escuela, etc.) y en cada uno de ellos se usa la lectura también de un modo particular, con unos propósitos, temas, textos, estilo, razonamiento, retórica y roles del lector y escritor particulares (Cassany, 2006); Solé y Mateos, 2007). Así concebida, la lectura constituye un conjunto de prácticas que se construyen socialmente, con nuestra participación en diferentes comunidades de uso de la lectura” (p.110)

### **Sesión de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora**

Según, el Ministerio de Educación (2017) definió a la sesión de aprendizaje, sobre el propósito que cumple:

“La sesión de aprendizaje organiza de manera secuencial y temporal las actividades que se desarrollarán. En ella, se visualiza con mayor detalle cómo se combinan los recursos, materiales, estrategias y actividades más pertinentes para alcanzar los propósitos de aprendizaje en el marco de una situación significativa” (p.15)

De lo cual se desprende, que cada una de las diez sesiones del Programa LECOM organiza una secuencia didáctica de actividades, centradas en el desarrollo de la competencia lectora, en las que se vivencian estrategias para el antes, durante y después de la lectura; así como el uso de textos de diverso tipo, de recursos y de materiales necesarios para el desarrollo pertinente de cada sesión.

### ***Recursos didácticos***

Escamilla (2011) el recurso didáctico es “todo tipo de medio, soporte o vía que facilita la presentación y el tratamiento de los contenidos” (p.138)

En sentido, dentro del Programa LECOM, se utilizan materiales de lectura que como porque son importantes, según sostuvo Espinoza (1998) “sirven básicamente para fortalecer el aprendizaje impartido por el docente, ser facilitadores de la enseñanza, despertar el interés...” (p.38).

### ***Niveles de comprensión lectora***

Existen clasificaciones esgrimidas por diferentes autores, entre ellas, se puede señalar a Moreno (2011):

*El desarrollo del primer nivel de comprensión literal-global que permite a una persona identificar y recuperar una información determinada, comprenderla y, por lo mismo, seleccionarla. Mediante esta identificación global del texto; se hace con aspectos parciales; identifica el género textual; reconoce su intención comunicativa y, mentalmente, sería capaz de resumir globalmente de qué va el texto; El segundo nivel de comprensión inferencial-interpretativo que permite extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la predominante, la más general, distinguiéndola de las llamadas secundarias y particulares. Al mismo tiempo, el desarrollo de este nivel te ayuda a comparar y contrastar la información, de modo que, dominando este mecanismo interpretativo, es posible hacer inferencias o deducciones El desarrollo del tercer nivel permite de comprensión valorativo que supone valorar las afirmaciones y hechos de un texto, es decir; considerar de forma crítica su contenido y posicionarse ante la realidad presentada. De modo que el lector estará en condiciones de evaluar el impacto de ciertas características lingüísticas, descubrir rasgos implícitos e identificar matices; El cultivo de cuarto nivel comprensión organizativo permite evaluar las características lingüísticas del texto en sus diversos planos estructurales, de coherencia, de cohesión y de*

adecuación. Conocidos estos, el lector será capaz de organizar su contenido y, por tanto, de resumirlo y El cultivo del quinto nivel de transcodificación permite apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación. Es lo que llamamos transcodificación y que hacemos mediante procesos de imitación y de transformación textual (p.54)

A su vez, Flotts et al., (2016) mencionaron:

Los procesos cognitivos evaluados, todos vinculados a niveles de interpretación textual, son:

Comprensión literal: el estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos. Identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de reconocer; comprensión inferencial: el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo, para así construir sentido global del texto. Para esto, utiliza la habilidad de inferir y efectúa las siguientes acciones: ilustrar (da un ejemplo específico de un concepto general o principio), clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto), resumir las ideas principales y concluir (extraer una conclusión lógica a partir o implícitamente).

El proceso inferencial pone en juego también la habilidad de analizar información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje); comprensión crítica: el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular,

la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar el texto en función de su contenido o de su estructura) (pp.20,21).

***Nivel en proceso:*** Los estudiantes ubicados en este nivel, además de lograr los aprendizajes del nivel En inicio, identifican información explícita que requiere integrar datos; deducen ideas que les permiten comprender algunas partes del texto, así como entenderlo en su conjunto, a partir de la información contenida en un texto o relacionando la información de dos textos; además, evalúan el contenido del texto con la finalidad de sustentar su opinión o la de un tercero. Estos procesos los realizan en textos producidos en contextos variados, de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de contenido variado y con una estructura de complejidad adecuada para el grado. Además, en su mayoría, estos textos presentan cierta densidad informativa e incluyen vocabulario especializado;

***Nivel en inicio:*** Los estudiantes ubicados en este nivel identifican información explícita que se encuentra en diferentes partes del texto y que compite con otra información similar; deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto, principalmente, estableciendo relaciones de causa-efecto; y reflexionan sobre el uso de los aspectos formales del texto más conocidos apoyándose principalmente en su conocimiento cotidiano. Estos procesos los realizan en textos producidos en contextos variados, de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de contenido variado y, en su mayoría, con una estructura de complejidad adecuada para el grado. Además, algunos de estos textos presentan cierta densidad informativa e incluyen vocabulario especializado;

***Nivel previo al inicio:*** Los estudiantes presentan dificultades para resolver, incluso, las preguntas más sencillas de la prueba. Por tanto, no se tiene evidencia suficiente para describir sus aprendizajes (pp.8, 9 - 10).

### ***Enseñanza de la lectura***

Braslavsky (2008) en relación a la enseñanza de la lectura indicó:

El docente debe enseñar con responsabilidad, consciente de que su intervención es necesaria para hacer posible la construcción que el alumno hace de su conocimiento, hasta que él mismo adquiere la capacidad de autorregular su conducta a través de un aprendizaje consciente para llegar, en este caso, a ser un lector autónomo, activo, creativo y crítico (p.54).

Para ello, el docente puede mostrar cómo comprender un texto, tal como lo propone Calero (2012):

Recoge la idea pedagógica importante del modelado de conductas lectoras, mediante una actividad en la que el docente, de un modo directo y explícito y reflexionando en voz alta, muestra a sus alumnos el discurrir de sus pensamientos estratégicos para llegar a comprender un texto, y así descubrirles el sentido y la utilización de dichas destrezas (p.59).

También, en relación a la enseñanza el profesor debe considerar los principios planteados por Cairney (1999):

Los alumnos deben participar en la selección de los textos que hayan utilizado y que sean de uso auténtico en su entorno; 2. El núcleo de las sesiones será construir el significado del texto que se lee; 3. El profesor ofrecerá su interpretación solo si con ello ayuda a los lectores a ampliar la construcción de los significados del texto por parte de los estudiantes; 4. Los profesores tienen que descubrir los significados que han construido los alumnos y permitirles que los pongan en común de manera que puedan construir significados cada vez más elaborados; 5. Debe estimularse a los alumnos para que comenten sus significados entre ellos y no solo con el profesor; y 6. Las preguntas no deben pensarse para comprobar la comprensión, sino utilizarse para estimular la creación del significado del texto (p.41).

Volviendo al tema que nos ocupa, en la planificación de las sesiones de enseñanza de la lectura, se tendrían que considerar estos principios que refirió Graves (2005):

Los estudiantes aprenden leyendo y escribiendo en la escuela durante una cantidad extensiva de tiempo en situaciones significativas, si no leen y escriben

de verdad, no entenderán para qué son la lectura y la escritura ni adquirirán las habilidades necesarias para aprender en forma independiente;

Los estudiantes aprenden el significado de los textos cuando comparten su trabajo con los demás, con la intención de recibir ayuda, descubrir reacciones de su auditorio o someter a prueba sus realizaciones. La lectura y la escritura son actos sociales;

Los estudiantes aprenden cuando resuelven diversos tipos de problemas en función de transmitir claramente sus propósitos de lectura y de escritura;

. Los estudiantes aprenden en un ambiente donde hay interpelación y desafío. Donde abundan los cuestionamientos como: “¿Por qué él hizo eso? ¿Qué prueba tienes de esto? Muéstrame exactamente cuáles son las palabras que indican eso. ¿Cómo llegaste a la conclusión de que habías terminado ese texto, o ese libro?”;

Los estudiantes aprenden de nuestras demostraciones de lectura, escritura y aprendizaje. Nosotros les mostramos cómo leemos, escribimos y resolvemos problemas. Eso significa que regularmente leemos y escribimos con ellos;

Los estudiantes aprenden porque nosotros como educadores demostramos el uso y la significación de muchos tipos de habilidades, desde cómo puntuar, poner mayúsculas y corregir un texto hasta cómo manejan los escritores las tramas y los personajes;

Los estudiantes aprenden porque toman papel activo en su propio aprendizaje. Aprenden cómo evaluar su propio trabajo, proyectar nuevos aprendizajes y realizan elecciones eficaces en los procesos sobre los cuales leen o escriben (p.23).

Sobre la enseñanza de la lectura en el aula, Sánchez, García y Rosales (2011):

Las dos alternativas son enseñanza implícita (ayudar a comprender) y enseñanza explícita (enseñar a comprender). La primera pone énfasis en que los alumnos comprendan lo que leen

proporcionándoles, en el mejor de los casos, un cierto número de ayudas para que lo consigan. La segunda, se trata en esencia “hacer “visible” en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse la comprensión (pp. 94 - 95).

También Muth (1991) sostuvo que un modelo que enseñanza incluye:

Una introducción donde se establece el propósito de aprendizaje, se evalúan los conocimientos previos de los alumnos, se menciona la habilidad por desarrollar y se dice a los estudiantes cuándo, por qué y cómo pueden usar el conocimiento que están adquiriendo. La explicación directa abarca la fase en la que el docente muestra procesos de pensamiento, hace demostraciones y suministra ejemplos. El componente siguiente es la práctica guiada. Este paso se adopta el enfoque de enseñanza recíproca o compartida. Finalmente, los alumnos asumen gran parte de la responsabilidad de la lectura y la escritura: comentan, debaten, leen, escriben y reescriben (p.82).

Para Solé (2000):

Las estrategias que se van a enseñar deben permitir al estudiante la planificación de la tarea en general de lectura y su propia ubicación – motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan (p.62).

Este proceso de enseñanza que explica Solé se complementa cuando Muth (1991) que refirió: “el objetivo es desarrollar la conciencia y el dominio del procesamiento, para que los alumnos puedan luego aplicar esas estrategias por su cuenta para controlar su lectura, su escritura y su aprendizaje” (p.81)

Durante el proceso de enseñanza, cuando se aborde el uso de los textos debemos ayudarles como muestra Ruiz (2013) : “seleccionar textos teniendo en cuenta los conocimientos previos de que disponen antes que la lógica interna de la

disciplina (...) guiarles y orientarles en el proceso de interpretación del sentido de los textos que puedan resultar de difícil comprensión” (p.112).

Así mismo, Ruiz (2013) afirmó:

Si queremos ayudar a nuestros alumnos a comprender mejor los textos que han de leer, tenemos que concienciarnos de la necesidad de promover en ellos la reflexión y regulación sobre sus propios procesos de comprensión en lugar de centrar su atención únicamente en los resultados (p. 115).

El proceso de enseñar a comprender lo que se lee, plantea nuevos desafíos que implican la tarea de los educadores, tal como lo señala Lomas (2015):

Ello nos compromete como docentes a conocer la naturaleza de los procesos lectores requeridos para garantizar la competencia lectora; a enseñar a leer, desde todas las áreas, una gran diversidad de textos, y a hacerlo además con un objetivo claro y explícito que el alumnado haga suyo. Nos compromete además a renunciar al libro de texto como fuente única de información y a integrar la lectura de textos impresos y digitales, lineales y multimodales, verbales e icónicos, continuos y discontinuos; a anticipar las dificultades que los estudiantes puedan encontrar y a ofrecerles ayudas que les permitan aprender las estrategias lectoras y convertirse en lectores competentes y autónomos. Todo ello no es posible con las prácticas aisladas y descontextualizadas a que estamos habituados, como tampoco es ya posible desligar las actividades de lectura de todas aquellas en las que el alumnado haya de tomar la palabra, oralmente y por escrito (p. 163).

Enseñar a comprender lo que se lee, como dijo, Kopitowski (2002) supone “Es decir, que en esta cuestión de formar o no lectores críticos hay, por un lado, una cuestión de poder sobre la palabra y, por otro, una posibilidad de rebeldía. Es que el papel del lector crítico frente a los textos tiene que ver esencialmente con la



cuestión de desmitificar la palabra impresa y las interpretaciones autorizadas para hacer oír la propia voz”. (p.12).

De igual forma, Colomer y Camps (1996), se refiere a las situaciones auténticas de lectura:

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por comprender el mensaje escrito (p.104)

### ***Proceso lector***

Sobre el proceso lector, Ballester (2015) indicó:

La lectura supone una cuestión activa, por lo menos así es como la entendemos, y esta concepción implica una relación entre el lector y el texto totalmente creadora. Una acción sobre uno mismo y sobre el mundo que nos rodea. A la educación lectora y literaria le corresponde entonces el arduo y complejo cometido de, a partir de tal relación entre el texto y el receptor, suscitar el interés de los discentes y obsequiarles con la delectación por la lectura, su descubrimiento, en fin, como fuente de fruición y encantos interminables e irremplazables para poder transformarlos

(...). La interacción existente entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye. Por eso, leer no significa, en esencia, más que una conversación y, desde esta óptica, nos regala un amigo que habla y que escucha. Representa un interlocutor discreto al que se le puede arrebatarse siempre la palabra, con el que se puede reconciliar uno sin que éste manifieste despecho alguno. El coloquio lector implica, sin embargo, sobre todo recreación. La

lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee (pp. 112- 113).

De ahí se desprende la necesidad de un proceso lector que enfatice como mencionó Calero (2012) “toda propuesta de desarrollo metacognitivo debe contemplar la necesidad de descubrir a los alumnos un modelo de pensamiento estratégico en acción, durante el proceso de comprensión, utilización y autoevaluación de las destrezas lectoras que se pretendan enseñar”. (p.105)

Igualmente, Bustamante (2001) refirió un modelo interactivo de lectura que percibe la lectura:

Como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador de la información que contiene el texto. El lector aporta sus esquemas de conocimiento para integrar los datos nuevos que el texto incluye. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos constituyentes y a su globalidad. De la transacción recíproca entre autor, texto y lector surge no sólo la capacitación del contenido (nivel referencial), sino también el sentido o los múltiples sentidos que generan la construcción creativa del texto. El lector establece con el texto una relación en la que involucra no sólo aspectos personales, sensitivos, imaginativos y asociativos (mediante los cuales actualiza sus esquemas cognoscitivos y culturales), sino que, además, se plantea expectativas e hipótesis, con relación al mensaje del autor. De esta manera, el lector trasciende la simple referencialidad del texto, ya que de acuerdo con el interés que el texto despierte en él, activa y enriquece sus propios esquemas cognoscitivos. En otras palabras, capta significantes lingüísticos, les atribuye significados y, mediante interacciones con el enunciado, produce sentidos (pp.61 - 62).

Cassany, Luna y Sanz (1998) sostuvo con relación al texto:

Significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del

profesor de lengua y también las de matemáticas, los diálogos y conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos, literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o describir; largos o cortos; etc. Son igualmente textos la expresión: “Párate”; el comunicado: “A causa de una indisposición del cantante, se suspende la función de “; y también el código de circulación o las obras completas de Cervantes (p.313)

Por otro lado, desde la perspectiva de la Administración Nacional de Educación Pública-PISA Uruguay (2018) el texto:

Dentro de una evaluación, ese material —un texto o un conjunto de textos relacionados con una tarea en particular— debe incluir suficiente información para que el lector competente se involucre en una comprensión significativa y resuelva el problema planteado por la tarea. Aunque es obvio que hay muchas clases de textos y que cualquier evaluación debería incluir una amplia gama, no ha habido una categorización única, ideal, acordada de las diferentes clases de textos que los lectores encuentran. Con el advenimiento de los medios digitales y la profusión de nuevos géneros de texto y de los servicios de comunicación basados en textos —algunos de los cuales pueden no sobrevivir la próxima década, y otros pueden ser reformulados en el mismo lapso de tiempo— este tema se vuelve aún más complejo” (p.21)

### **Tipos de textos**

Los textos a los que se acceden en el Programa LECOM, considera una diversidad de tipos, entre los cuales, coincide con Altamirano (2015) que mencionó:

Seis tipos, según la intención comunicativa, entre los cuales figuran:

Textos narrativos: indican lo que le ocurre a uno o varios personajes (reales o ficticios) en un determinado lapso, según una secuencia de hechos. Estos textos pueden ser ficcionales (por ejemplo, un cuento o una novela) o no ficcionales (por ejemplo, una línea de tiempo sobre sucesos históricos o el acta de una reunión en la que se registran los principales hechos e ideas surgidos en la misma);

Textos descriptivos: son textos que indican las características o propiedades de un objeto. La información que presentan estos textos también puede partir de un punto de vista subjetivo (como la descripción valorativa de un lugar en un diario de viajes) o de un punto de vista objetivo (como la descripción de las funciones de un aparato en un manual técnico);

Textos expositivos: son textos que explican o desarrollan conceptos o constructos mentales. Son textos en los que las ideas son analizadas en sus elementos constitutivos y como parte de un todo (por ejemplo, un ensayo expositivo);

Textos argumentativos: son textos que tienen como propósito convencer sobre un determinado punto de vista (tesis) respecto a un tema, así como las razones que lo sustentan. Algunos textos de este tipo son las cartas de reclamo, los artículos y columnas de opinión, etc. Estos textos suelen tener una carga persuasiva alta, pues buscan convencer al lector apelando a sustentos racionales o, muchas veces, a sustentos que no pasan por la racionalidad lógica (ejemplo claro de esto último son los textos publicitarios);

Textos instructivos: son textos que brindan recomendaciones o instrucciones para hacer (o evitar) algo. Estos tienen como objetivo orientar, enseñar al lector. Algunos ejemplos de estos textos serían los reglamentos, los manuales de instrucciones y las recetas.

Textos transaccionales: son textos que suponen cierto nivel de interacción y que buscan lograr fines específicos, por lo general, de carácter personal (suelen ser textos breves y bastante directos). Los mensajes de texto y las notas personales son algunos ejemplos de este tipo de texto. Del mismo modo, precisó que los criterios de formato y de tipo de texto no son excluyentes; sin embargo en todo

texto se pueden identificar un determinado formato y un tipo de texto predominante, ya que los textos reales suelen no ser “puros” en cuanto a su tipo. Es usual encontrar textos en los que aparece más de un tipo de texto (por ejemplo, una narración que incluye una descripción y quizás hasta una breve argumentación). En estos casos, PISA identifica el tipo de texto predominante (p.13).

En esa lógica, se propone que los estudiantes accedan a situaciones auténticas de lectura, según Zayas (2012) que advirtió con relación a los tipos de textos:

No leemos descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones, instrucciones, etc. descontextualizados, sino los textos que se usan en la realidad, es decir, los diferentes géneros de textos propios de los diferentes ámbitos sociales, que generalmente son híbridos, aunque predomine en ellos alguno de los tipos textuales. Significa también que el objeto de enseñanza y de aprendizaje no son los “tipos de texto”, sino la lectura de “los textos tal y como aparecen en la realidad (p.48).

Aunque existe una heterogeneidad de tipos de textos, producidos con distintos propósitos comunicativos, se puede aportar en la comprensión el conocer el tipo de texto que vamos a leer, según Aznar, Cros y Quintana (1991):

Tipo de texto (o superestructura textual) a cada uno de estos esquemas, que agrupan textos diferentes pero que poseen unas características globales comunes. Distinguimos entre superestructura, que se refiere a la forma de un texto, y macroestructura semántica, que se refiere a su contenido (podemos considerar, por ejemplo, que una narración de sucesos aparecida en un periódico, una explicación de un hecho cotidiano y un cuento infantil pertenecen al mismo tipo de texto –texto narrativo o superestructura narrativa- a pesar de sus aparentes diferencias, porque poseen la misma estructura global: se organizan alrededor de un esquema básico: marco/complicación/resolución, desarrollan la historia a partir de conectores temporales y lógicos...). El contenido

semántico global de cada uno de estos textos constituiría su macroestructura (pp. 47 y 48)

### **Estructura del texto**

Los textos a los que acceden dentro del Programa LECOM, tiene una estructura que es importante reconocer porque facilita la comprensión lectora de los mismos. En ese sentido Van (1996).

Las diversas estructuras del texto y del conocimiento general (así como de marcos) del usuario de la lengua, así como otros factores de su estado cognoscitivo –sus creencias, sus metas, sus intereses, sus opiniones, sus deseos, sus actitudes, sus valores y sus normas- desempeñan una función en estos procesos (145).

La identificación de la estructura de los textos favorece la comprensión lectora, tal como lo señala Van, (1996):

Actualmente sabemos algo más acerca de los vínculos que existen entre la estructura del texto y su comprensión, por un lado, y la construcción de modelos de la situación y la aplicación de los conocimientos y otras cogniciones sociales, por el otro. (pp.179, 180)

Esta estructura que tiene cada texto, según Van, (1997):

Dentro del contexto de la comunicación no sólo se ve influida por el conocimiento o las intenciones del individuo o por las funciones del texto en su incidencia sobre actitudes y comportamientos de otros individuos, sino que también los grupos, instituciones y clases se comunican colectivamente o “a través” de sus miembros mediante la producción de textos. El lugar, el papel o la función que el individuo ocupa dentro de estas estructuras sociales también se manifiesta a través de su comportamiento lingüístico” (p.19)

Además, como mencionó Van, (1997) los “textos no sólo tienen una estructura semántica global, sino también una estructura esquemática, la llamada superestructura (...) (p.69).

Esta superestructura que refirió Van (1997):

La manera más sencilla de ilustrar las superestructuras es hacerlo a través de una *narración*. Una narración puede tratar de un tema determinado, p.ej., de un robo. Sin embargo, además del hecho de que el texto posea el tema global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una 'narración'. En otras palabras: después de haber escuchado o leído una narración, sabemos que se trata de una narración y no de un anuncio o una conferencia. Ahora bien: para demostrar que el tema o el objeto y la típica estructura narrativa son independientes entre sí, podemos muy bien imaginarnos un texto que si bien también trata de un robo, no es en absoluto una narración, sino un informe policial o una declaración hecha después del robo, un informe de los daños habidos a una casa de seguros junto con la denuncia del robo, etc. Estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes *funciones* comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de *construcción*. Denominaremos superestructuras a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. Para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes 'formas textuales' según el contexto comunicativo (pp.138, 139).

## **Formato del texto**

Los textos que se comparten en el Programa LECOM y en los diferentes contextos de las estudiantes se presentan en variados formatos que deben conocerlos para poder comprenderlos.

Al respecto, Altamirano, (2015) mencionó:

Se entiende como “formato” a la forma como la información es expresada y organizada en el texto. Este es probablemente uno de los principales aportes del marco teórico de PISA, el cual planteó desde su versión del año 2000 que los textos pueden ser clasificados en dos grandes grupos según su formato:

**Textos continuos:** están compuestos de oraciones organizadas en párrafos. Las ideas de las oraciones pueden estar vinculadas a través de conectores. Asimismo, el texto puede presentar organizadores (como subtítulos o encabezados) que aclaran la jerarquía general de la información que contiene. Ejemplos de estos textos son los cuentos, las cartas, los ensayos, etc.;

**Textos discontinuos:** en ellos la información se expresa a través de frases sueltas, conectadas de manera distinta a la lógica expresada en los textos continuos. Ejemplos de estos textos son las tablas, infografías, avisos, mapas, etc.

Posteriormente, en una nueva versión de su marco teórico para la prueba del 2009, PISA incluyó dos formatos más a su clasificación, los cuales se mantienen en la prueba del 2015:

**Textos mixtos:** contienen tanto información en formato continuo como información en formato discontinuo (por ejemplo, una descripción acompañada de un gráfico de lo descrito con el fin de explicar algo más) y

**Textos múltiples:** consisten en la unión de dos o más textos (que pueden ser del mismo formato o de formatos distintos) en un mismo espacio físico para efectos de una evaluación. Permiten pedirles a los estudiantes que contrasten ambos textos, lo cual es una puerta de entrada interesante para la intertextualidad (p.11).

Soporte del texto

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica,(2016) el “soporte es el medio en el que se presentan los textos; puede ser físico (papel, cartón, tabla, mantos) o virtual-digital”.

También llamado medio o la forma en que aparece el texto que podría ser en papel o en forma digital.



Zayas (2012) refirió:

En el marco PISA, “texto electrónico” es sinónimo de “hipertexto”, es decir, un texto formado por textos múltiples, conectados mediante hipervínculos que el lector sigue eligiendo entre diversos itinerarios posibles. El texto electrónico tiene, pues, unos límites fijos, como el texto impreso; tiene una existencia variable y dinámica: es el lector quien va elaborando el texto de un modo “personalizado” según el itinerario que va siguiendo. La lectura, por tanto, no es secuencial (no sigue un orden concreto), como en el texto impreso. Y el lector no ve más que una parte del texto disponible cada vez, por lo que está obligado, para orientarse dentro de una organización no secuencial, a elaborar una representación mental de la estructura superior del hipertexto, es decir se trata de un nuevo soporte que debe conocerlo para acceder con éxito a la comprensión del mismo (p.44).

Del mismo modo, Cruces et al., (2017) la investigación ha mostrado:

Cómo los adolescentes y jóvenes con los tuits, los blogs, los canales de YouTube o con Instagram han transformado la manera de leer, de relacionarse con la lectura y con los libros. Han sabido crear un espacio de comunicación, de conversación social, que a la vez es un espacio de relación, de juego y de diversión. Espacios que albergan géneros textuales diversos y donde los lectores participan para recomendar, descubrir, comentar, elogiar o criticar, jugar o competir. Como consecuencia, la lectura deja de ser un acto privado, silencioso e individual que los aparta de lo que les interesa: el contacto con los iguales. Por el contrario, han sabido crear un entorno que une libros y amigos, historias y charla, lectura y diversión y nos devuelve a lo que fue, en un pasado no muy lejano, la lectura: un acto público y compartido (p.50).

## **Contextos de lectura**

Los textos de diverso tipo se han producido con un determinado propósito, según Altamirano, (2015):

Para PISA, todo texto se crea para ser leído por un determinado público, en un determinado espacio y con un determinado fin.

En ese sentido, los textos y las preguntas planteadas en la prueba PISA responden a cuatro tipos de contexto, a saber:

Contexto personal: se refiere a la lectura de textos con el fin de satisfacer intereses personales (de carácter práctico, utilitario, o de carácter más bien intelectual) o de relacionarse con otras personas;

Contexto público: se refiere a la lectura de textos con el fin de integrarse en cuestiones propias de la sociedad a gran escala. Estos textos tienen cierto carácter impersonal (documentos oficiales o textos sobre eventos públicos); Contexto educacional: se refiere a la lectura de textos con el fin de aprender, por lo general, en situaciones de enseñanza formal (la escuela, la universidad, etc.) y

Contexto ocupacional: se refiere a la lectura de textos con el fin de conseguir objetivos específicos propios del mundo laboral. Si bien es probable que para muchos estudiantes estos textos no les sean muy familiares, PISA ha considerado incluirlos en su prueba debido a que muchos de ellos, en muy poco tiempo, se estarán insertando en el mundo laboral, por lo que, entre otros requisitos, necesitarán saberse desenvolver en contextos de lectura similares. Cabe precisar que muchas veces la lectura de un texto puede enmarcarse en más de un contexto (personal y educacional, público y ocupacional, etc.). En todo caso, lo importante es reconocer que la lectura no es un acto aislado entre el lector y el texto, sino que está influido por el contexto específico en el que se da (p.13).

### **Paratexto**

El paratexto puede contribuir al proceso de comprensión de lectura, según lo señaló Genette, (2001) el “paratexto es para nosotros, pues, aquello por lo cual un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores, y, más generalmente, al público” (p.7)

También, Alvarado, (“s.f.”) “Lindando con el texto por los márgenes o fundiéndose con él para darle forma, recurriendo al lenguaje de la imagen o privilegiando el

código lingüístico, el paratexto pone su naturaleza polimorfa a disposición del texto y de su recepción” (p.4)

Genette, (2001):

Pero es necesario tener en cuenta el valor paratextual que pueden ostentar otros tipos de manifestaciones: icónicas (ilustraciones), materiales (todo lo que procede, por ejemplo, de la elección tipográfica, a menudo muy significativa en la composición de un libro), o puramente factuales. Llamo factual al paratexto que no consiste en un mensaje explícito (verbal o no), sino en un hecho cuya sola existencia, si es conocida por el público, aporta algún comentario al texto y pesa sobre su recepción (p.12).

Genette (2001)

El texto raramente se presenta desnudo, sin el refuerzo y el acompañamiento de un cierto número de producciones, verbales o no, como el nombre del autor, un título, un prefacio, ilustraciones, que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero que en todo caso lo rodean y lo prolongan precisamente por presentarlo, en el sentido habitual de la palabra, pero también en su sentido más fuerte: por darle presencia, por asegurar su existencia en el mundo, su “recepción” y su consumación, bajo la forma (al menos en nuestro tiempo) de un libro (p.4).

### ***Estrategias de lectura***

En las sesiones del Programa LECOM se presentan estrategias diversas porque como Braslavsky (2008) señala que “las estrategias pueden ser muy diversas y varían, en gran medida, con el tipo de texto. Se reconocen algunas estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después de la lectura...” (p.152). En ese proceso lector, se acompaña a las estudiantes para, como refirió Calero(2012) “... aprender, utilizamos distintas estrategias cognitivas que nos ayudan a manejar y entender la información que nos llega. Además, también usamos estrategias metacognitivas que favorecen el control y la regulación del aprendizaje” (p.21).

Además, se reitera el uso, como manifestó Calero (2012) de:

Las estrategias metacognitivas juegan un papel importante en la construcción de dicha representación mental. Por una parte, facilitan la búsqueda de la comprensión del texto cuando, de un modo intencional, el lector competente es capaz de predecir su significado, contrastar sus predicciones con lo que lee, clarificar el significado de palabras desconocidas, hacer conexiones entre determinados segmentos de la lectura y sus ideas previas, autocuestionarse sobre aspectos del texto para buscar su coherencia, etc.; y por otra, orientan su actividad estratégica hacia la regulación del proceso de comprensión lectora (p.49).

En ese sentido, para la implementación del programa, resulta importante el rol del educador, ya que como Calero, A. (2012) indicó "...todo docente es responsable de contagiar al lector entusiasmo por lo que él mismo lee, para sí implicarlo emocionalmente en la tarea..." (p.109).

Las estrategias de comprensión lectora, se van a enseñar, desde esa lógica Duffy (2002), plantea que los procedimientos de enseñanza directa y explícitas de estrategias mejoran capacidades metacognitivas, aportando a los lectores los siguientes beneficios: Comprenden el sentido de la estrategia de un modo significativo; advierten y llegan a ser conscientes de por qué están aprendiendo las estrategias, y cómo éstas les ayudan a comprender; aprenden a utilizarlas paulatinamente, paso a paso; averiguan cuándo y dónde pueden ser utilizadas; y aprenden a evaluar el uso que hacen de ellas, de tal modo que puedan controlar y mejorar su capacidad de comprensión" (Calero, 2012, p.84)

Calero (2012) propuso un programa con las siguientes estrategias: "Hacemos predicciones, clarificamos el significado, hacemos conexiones, me hago preguntas, visualizamos o imaginamos y resumimos". (p.85)

También, debe tenerse presente cuando se va leer un texto, según Bofarull (2001):

La activación de unas determinadas estrategias habrá de estar en consonancia con el tipo de texto que se esté trabajando y con el "momento" (actividad, materia, etc.) en el cual se esté ejercitando su lectura. Así pues, no es lo mismo leer un texto expositivo después de haber realizado algunas

actividades previas sobre las características que le son propias, que leerlo sin disponer, previamente de los conocimientos de sus características gráficas y lingüísticas. Asimismo, la activación de determinadas estrategias para asentar la comprensión de lo que leemos se verá condicionado por el conocimiento y dominio del léxico propio y característico de este mismo texto. Las características gráficas, lingüísticas y del contenido de un texto determinan la activación de unas estrategias u otras en el momento de asegurar su comprensión. Igualmente nos pasa, al referirnos a los objetivos por los cuales leemos un texto, ya que las estrategias a activar serán diferentes si la finalidad lectora consiste en rellenar un cuestionario después de haber leído, o tener que establecer relaciones comparativas entre este texto y otro. Por ello el contenido del texto, los objetivos de lectura condicionan su comprensión y por ello las estrategias se deben seleccionar en forma pertinente, de acuerdo al tipo, formato y soporte del texto que se va a leer. (p.42).

Para mediar este proceso de aprendizaje de las estrategias de lectura, resultará muy útil dar un viraje pedagógico a las prácticas de lectura, las cuales han cambiado, tal como refirió Cassany (2006):

Primero, la implantación y el desarrollo de la democracia reclaman una ciudadanía que pueda interpretar cada texto porque aunque parezca que las palabras dicen lo mismo, las personas conseguimos que signifiquen lo contrario. Es lo que denominamos literacidad crítica: usar las palabra para manipular o evitar ser manipuladas; en segundo lugar, la globalización y el aprendizaje de lenguas nos aproximan a todo tipo de discursos, escritos en varios idiomas y concebidos desde otros horizontes culturales; tercero, Internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot. Nos comunicamos de manera instantánea con todo el planeta; cuarto, cada día hacemos más caso a la ciencia, la divulgación científica, la lectura de textos científicos, es tan imprescindible hoy como grandes los retos que plantea (pp. 10, 11- 12).

Esto nos llevará a seleccionar textos auténticos que circulan en las comunidades letradas en las que viven los estudiantes para que tengan mayor significatividad durante su proceso lector.

### ***Metacognición y lectura***

Como refirió, Pinzás (2001):

En la lectura, entonces la metacognición sólo es posible cuando el alumno percibe que leer es comprender, y se esfuerza por entender lo que lee. Así sus estrategias metacognitivas lo ayudarán a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos para eliminarlas (p.73).

Con el propósito de autorregular el proceso lector, el Programa LECOM utiliza la evaluación de la comprensión lectora durante el proceso de las sesiones que se desarrollan.

### ***Evaluación de la comprensión lectora***

En principio, resulta importante considerar que se evalúa la competencia lectora, en donde, como indicó Pimienta (2008)

La evaluación, desde este marco, puede y debe contribuir a que los estudiantes continúen aprendiendo, aun cuando en algunos momentos ésa tenga un fin sumativo, porque siempre será posible retroalimentar al evaluado, para que la aspiración y razón de ser de la evaluación sea la de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, los profesores deben reflexionar acerca de la praxis con el fin de realizar cambios pertinentes que sigan ayudando a cumplir la razón de ser de la escuela: ser ese espacio dialógico donde mediadores y estudiantes aprenden y reaprenden, abren nuevos canales de comunicación, participan en la vivencia de su momento histórico a través de los valores más altos del ser humano.

Catalá, (2001), sostuvo:

Para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego. Estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto (p.28).

En la actualidad, desde la perspectiva de enfoque socio cultural o literacidad, mencionaron Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016):

El lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Por consiguiente, desde un enfoque socio cultural, las prácticas pedagógicas sobre la comprensión lectora deben ir en búsqueda de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura (p.14)

En la misma línea, Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016)

“La evaluación de la comprensión lectora debe plantearse a partir del cruce entre dos elementos fundamentales: el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto –que incluye, como ya se ha dicho, el propósito, los conocimientos previos, el contexto, el control lingüístico y las actitudes del lector–, considerando, además, que las variaciones de la base comprensiva de cada uno (dominio de elementos fónicos, semánticos y sintácticos) influirán en su nivel de desempeño (Allende y Condemarín, 2009; Goodman, 2002)” (Flotts et al., 2016, p.18)

Sánchez, García y Rosales (2011) mencionan los tipos de logros que deberían obtener los estudiantes, lo que evidenciaría su comprensión lectora:

Comprensión superficial. Esencialmente, quiere decir que el alumno puede entender lo que dice el texto gracias a que ha sido capaz de seleccionar y organizar la información contenida en él. Esto se pondría en evidencia en tareas requieren utilizar conceptos e ideas que están presentes en el texto o son suscitadas directamente por él. En este caso, las ideas aportadas por el lector no añaden información nueva al texto y, únicamente, y en el más complejo de los casos, sintetizan o integran información que sí está presente. Pero esta comprensión superficial también puede ser fragmentaria, esto es, sólo considerar ideas aisladas (eso quiere decir que no se ha seleccionado ni organizado la información convenientemente)

Comprensión profunda: Implica comprender el mundo o situación a la que se refiere el texto. Una tarea evalúa este tipo de comprensión en el texto y el lector debe apelar a sus conocimientos y llevar a cabo algún proceso de integración puede afectar a elementos locales, lo que no requiere una comprensión del texto en su conjunto. Y, de nuevo, también cabe que la integración afecte al conjunto de ideas expresado: afrontar un nuevo problema que reclama considerar el significado global;

Comprensión crítica o reflexiva. Cuando un lector alcanza este nivel de comprensión, es capaz de reparar y resolver posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre varios textos. Por supuesto, esas inconsistencias pueden afectar a elementos locales o globales. Del mismo modo, un lector que llega a este grado de comprensión puede también resolver tareas en las cuales debe juzgar la calidad del texto, sus fines y el grado en el que dichos fines se alcanzan. (p.63)

### **1.3.2 Desempeño Lector**

El estudio se ha focalizado en el 3° Grado de Educación Secundaria, según lo señala el Currículo de la Educación Básica los estudiantes deben evidenciar el logro de lograr determinados desempeños para su grado en las diferentes competencias. Para el caso de estudio se refiere a la competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.

El Currículo Nacional de la Educación Básica, define a los desempeños como:



“descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (p.38).

Esta variable están íntimamente vinculada con el Currículo Nacional de la Educación Básica, aprobado con la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU y con Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU que aprobó el Programa Curricular de la Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria.

### ***Competencia***

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica es “la competencia se define como la facultad que tiene una persona para combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016, p.29).

En ese sentido, plantea el desarrollo de 29 competencias, entre las cuales se encuentra la que se denomina:

### ***Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.***

Esta competencia como señala el Currículo Nacional de la Educación Básica:

Se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que

tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016, p. 72)

### ***Estándares***

Del mismo modo, el Currículo Nacional de la Educación Básica, plantea los estándares que:

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas. Estas descripciones definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica. No obstante, es sabido que en un mismo grado se observa una diversidad de niveles de aprendizaje, como lo han evidenciado las evaluaciones nacionales e internacionales, y que en muchos estudiantes no logran el estándar definido. Por ello, los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante en relación con lo que se espera logre al final de cada ciclo, respecto de una determinada competencia... De este modo los estándares proporcionan información valiosa para retroalimentar a los estudiantes sobre su aprendizaje y ayudarlos a avanzar, así como para adecuar la enseñanza a los requerimientos de las necesidades de aprendizaje identificadas. Asimismo, sirven como referente

para la programación de actividades que permitan demostrar y desarrollar competencia (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016, p. 36)

Para comprender qué suponen estos estándares de la competencia en estudio, es importante conocer la correspondencia de los niveles:

En el caso de la modalidad de Educación Básica Especial, los estudiantes con discapacidad intelectual severa o no asociada a discapacidad tienen los mismos estándares de aprendizaje que reciben los estudiantes la Educación Básica Regular. La institución educativa y el Estado garantizan los medios, recursos y apoyos necesarios, así como las adaptaciones curriculares y organizativas que se requieren (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016, pp. 73 y 74).

### **Capacidades**

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica:

Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas.

Los conocimientos son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. La escuela trabaja con conocimientos contruidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que están insertos. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos. De ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos preestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras. Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema

de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016). (p. 30)

Con relación al tema de estudio, el Currículo Nacional de la Educación Básica, señala las siguientes capacidades de la Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna:

**Obtiene** información del texto escrito: el estudiante **localiza** y **selecciona** información explícita en textos escritos con un propósito específico.

**Infiere e interpreta** información del texto: el estudiante construye el sentido del

texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de éste para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

**Reflexiona y evalúa** la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016). (p.72)

### ***Definiciones de las habilidades de las capacidades***

#### ***Obtener***

De acuerdo, a la Real Academia de la Lengua Española: “1. tr. Alcanzar, conseguir y lograr algo que se merece, solicita o pretende” (Recuperado: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=obtener>).

### ***Localizar***

Según, Chevallier (1999) se trata de: “Encontrar una información precisa: un nombre, una cifra, una respuesta a una pregunta” (p.93).

### ***Inferir***

Para Cassany, Luna y Sanz (2000):

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido (p.218)

De acuerdo a Coral (Coor.), Reynalte, Bazán, Ricalde, Torres, Acevedo, Zárate y Vela (2015) inferir supone que: “El estudiante asigna significado a los textos. Formula inferencias a partir de sus saberes previos de los indicios que le ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Mientras va leyendo, verifica o reformula sus hipótesis de lectura” (p.116)

### ***Interpretar***

Según Moreno (2011):

Desarrollar la competencia de interpretar está ligada al hecho de realizar conjeturas e hipótesis. Una competencia que no es difícil de cultivar si se ponen los medios adecuados. Es decir, si al alumno se le coloca en la situación de realizar dichas deducciones e inferencias variadas. En definitiva, sí se le enseña a deducir mediante el acomodo de prácticas intelectuales precisas y concretas. Lo cual exige un plan de estrategias y de preguntas que satisfagan dicho objetivo (p.72)

Según Murcio (2013):

El acto de interpretar debe cultivarse como cualquier otra habilidad intelectual, conscientes de que no hay metodologías seguras para alcanzar una mejor interpretación, bien porque sea más rigurosa, bien porque sea más significativa o porque sea distinta a las producidas por los demás. Interpretar es fruto de la intuición y de la reflexión (p.60)

Del mismo modo, para Zayas (2011):

Interpretar es elaborar un significado haciendo inferencias para establecer las relaciones no explícitas entre las ideas del texto. Los marcadores discursivos ayudan a hacer estas inferencias. También los procedimientos de cohesión que mantienen la continuidad temática del texto. Pero además de estas marcas cohesivas, el lector ha de recurrir a sus marcos de conocimiento para inferir las relaciones entre las partes del texto (p. 184).

### ***Reflexionar y evaluar***

Como aseveraron Coral (Coor.), Reynalte, Bazán, Ricalde, Torres, Acevedo, Zárate, y Vela (2015) cuando el estudiante reflexiona:

El estudiante toma distancia de las ideas propuestas en el texto, o de los recursos utilizados para transmitir ese significado, y juzga si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido y la forma, evalúa su

calidad y adecuación con una perspectiva crítica. Opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestran si lo comprendió (p.119).

Está relacionada con valorar que como indica Moreno (2011):

El término valorar remite a una lectura de carácter crítico o juicio valorativo. Palabras mayores donde las haya: crítica y juicio. (...) La capacidad crítica del alumnado estará en relación directa con su aprendizaje crítico. Si las interpretaciones de los textos tienen que seguir rígidamente los cánones de la ortodoxia opinante, entonces, la capacidad crítica no brillará, ni opaca ni de forma transparente, ni de ninguna manera (p. 77).

Desde esa perspectiva, es importante mencionar a Zárate (2010): “La comprensión crítica ayuda a fortalecer una sociedad democrática, sobre todo en un país tan diverso como el Perú” (p.87).

### ***Desempeños***

El Currículo Nacional de la Educación Básica, define a los desempeños como:

“descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, 2016, p.38).

El estudio está enfocado al 3° Grado de Educación Secundaria, por ello, es importante mencionar cuáles son los desempeños que se describen para la

**Competencia:** Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna:

Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas parte del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual

Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información

contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado,

Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.

Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo; Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadísticas, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.

Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.

Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos. (Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU, 2016, p. 102).

#### **1.4. Formulación del problema**

##### **Problema General**

¿Cuál es efecto del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017?

##### **Problemas específicos**



### **Problema específico1**

¿Qué diferencias en el desempeño lector del grupo experimental y grupo control antes de aplicar el Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017?

### **Problema específico 2**

¿Qué diferencias en el desempeño lector del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017?

### **Problema específico 3**

¿Qué diferencias en el desempeño lector del grupo control antes y después de aplicar el Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017?

## **1.5. Justificación del estudio**

**Teórica** se enmarcada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; la Teoría Socio Cultural y de las zonas del desarrollo de Lev Vigotsky, y en los paradigmas del constructivismo de Jean Piaget que son importantes aportes a la educación. Del mismo modo, en la importancia de desempeño lector en concordancia con los lineamientos de Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 que tiene para el logro aprendizajes en los estudiantes.

**Práctica** porque permite la innovación pedagógica de los procesos de enseñanza aprendizaje para el desempeño docente en el desarrollo de las sesiones, en cuanto a recursos y materiales educativos que permiten superar las limitaciones y déficit

en el aprendizaje del estudiante. Propicia el desarrollo de la capacidad del estudiante en el proceso de la comprensión lectora.

**Metodológica** porque integra estrategias y técnicas para desarrollar las capacidades de comprensión lectora mediante la elaboración de diversas estrategias metacognitivas para propender a la formación de lectoras competentes y autónomas. Permite facilitar la construcción de conocimientos para así lograr un desempeño lector por parte de las estudiantes.

## **1.6. Hipótesis**

### **Hipótesis General**

El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Hipótesis específico 1**

Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Hipótesis específico 2**

Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo control antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Hipótesis específico 3**

Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

## **1.7. Objetivos**

### **Objetivo General**

Determinar el efecto de la aplicación del programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Objetivos específicos**

#### **Objetivo específico 1**

Determinar si existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental antes y después de la aplicación del Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

#### **Objetivo específico 2**

Determinar si existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo control antes y después de la aplicación del Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

#### **Objetivo específico 3**

Determinar si existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental y grupo control antes y después de la aplicación del Programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa

pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

## **II Método**

## 2.1. Diseño de investigación

Investigación del tipo aplicada. Se utiliza el método experimental. Hernández, Fernández y Baptista (2006), consideran que “Un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen” (p.100). Cortés, M. a Ortega (2008) es un grupo experimental que se somete al estímulo o variable independiente; y un grupo control de similares características, no sometido a dicho estímulo.

El diseño es cuasi experimental. Según Sánchez y Reyes (2006) los diseños cuasi experimentales son empleados en situaciones donde es difícil o casi imposible el control experimental riguroso. Siendo una de esta situación el ambiente educativo. Asimismo los autores señalan que este diseño exige que ambo grupos (el experimental y el control) sean evaluados en la variable dependiente para luego aplicar a uno de ellos el tratamiento experimental (Programa LECOM ) mientras que el otro continúa con normalidad sus actividades.

Diagrama del diseño experimental

GE	O1	X	O3
GC	O2		O4

Figura1 Diagrama del diseño experimental

Dónde:

GE = Grupo Experimental

GC = Grupo Control

X = Programa LECOM (Variable independiente)

O1 = Pre\_test Grupo experimental

O2 = Pre\_test Grupo control

O3 = Post \_test Grupo experimental

O4 = Post \_test Grupo Control

El diseño es el siguiente: luego de aplicado el pre test (O1 y O2) al grupo experimental (GE) y al grupo control (GC), se aplicó el Programa LECOM (X) solo al grupo experimental. Posteriormente se aplica el post test (O3 Y O4) en ambos grupos (GE Y GC).

## **2.2. Variables, operacionalización**

Programa LECOM

Es una propuesta pedagógica que busca mejorar el nivel de logro de las estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria, sección “C” de la Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” de San Vicente de Cañete.

Desempeño lector

El Currículo Nacional de la Educación Básica, define a los desempeños como:

“descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (p.38).

**Tabla 1**

### *Operacionalización de la variable desempeño lector*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala de medición	niveles y rangos
Desempeño lector	Obtiene	Identifica	1-10	sí no	Alto
		asemeja			16-20
	Infiere	igual	11-20		Medio
		Explica causal			13-15
		Deduce			bajo
	Reflexiona	Enjuicia	21-30		0-12
		Aprecia			
		Opina			
		Justifica			

### **2.3. Población y muestra**

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández et al., 2006).

La población para la presente investigación, está constituida por las estudiantes de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.

La muestra está conformada por las estudiantes de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete que son 561.

El grupo experimental lo conforman 23 estudiantes de la sección “C” del tercer grado de secundaria, el grupo control lo conforman 23 estudiantes de la sección “C” del tercer grado de secundaria.

Los criterios de exclusión son estudiantes con repitencia,

Los criterios de inclusión estudiantes matriculadas en el presente año académico,

Las estudiantes de contextos rurales y urbano marginales, viven en contextos vulnerables de pobreza, violencia familia y abandono de alguno de los padres.

### **Muestreo**



La técnica de muestreo utilizada es no probabilística con los sujetos dispuestos y por conveniencia de la investigadora.

## **2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnica**

#### **Observación**

Este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías. Se puede adaptar a los eventos tal y como ocurren. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

#### **Instrumentos**

Según Sánchez (2006, p. 151), el instrumento que se utilizó es de tipo Cuestionario, los cuestionarios constituyen un documento o formato escrito de cuestiones o preguntas diversas relacionados con los objetivos del estudio.

#### **Ficha técnica**

Nombre: Instrumento de variable desempeño lector (Adaptado de las capacidades y desempeños del Currículo Nacional)

Autor: Cecilia Chávez

Año 2017

Administración: Individual o Colectiva

Duración: 90 minutos.

Objetivo de la prueba es conocer el nivel de desempeño de la competencia lectora de las estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” de San Vicente de Cañete.

Criterio de evaluación: se identifica con una lista de cotejo de 30 indicadores el nivel de comprensión lectora alcanzado por el estudiante del tercer grado de secundaria: obtiene información (8) ítems, Infiere (10) ítems y reflexiona (12). Al cumplir con

el indicador de la lista de cotejo, SI – se aplica un (1) punto. Cuando no se cumple con el indicador se considera NO – cero (0).

### **Validez del instrumento:**

Delio del rincón (1995), indica que la validez es el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, características o dimensión que se pretende medir, (...), la validez se da en diferentes grados y es necesario caracterizar el tipo de validez de la prueba. (Citado por Valderrama y otro, 2009, p.142)

La elaboración de la prueba y la lista de cotejo de indicadores se realizan con el asesor docente Magister Mateo Mario Salazar Avalos, observa las condiciones de validez del constructo, criterio y contenido, y da la conformidad.

Tabla 2.

*Validez del Instrumento*

<b>Magister</b>	<b>Situación</b>
Salazar Ávalos, Mateo Mario.	Aplicable

### **Confiabilidad del Instrumento:**

A través de prueba piloto se aplica la prueba; para determinar el nivel de confiabilidad se aplica la prueba de Kuder y Richardson KR20, obteniendo el coeficiente  $KR_{20} = 0.9$ . Dicho valor determina que la prueba posee muy alta confiabilidad, según la tabla de Pino (2010: p. 380).

Tabla 3.

*Coeficiente Kuder Richardson de la Confiabilidad de la Prueba de desempeño lector*

<b>KR_20</b>	<b>N° de elementos</b>
<b>0.9</b>	<b>30</b>

Para interpretar los resultados KR-20 se revisó el libro de Pino (2010,) quien establece la siguiente escala:

0.01	a 0.49	Baja confiabilidad
0,50	a 0,75	Moderada confiabilidad.
0.76	a 0.89	Alta confiabilidad
0.90	a 1	Muy alta confiabilidad.

## **2.5. Métodos de análisis de datos**

Los datos se analizan por el método estadístico. El análisis se efectúa a través de la Prueba de diferencia de media “t” de Student. Los datos son tabulados y el procesamiento se efectúa con el apoyo auxiliar del software estadístico SPSS versión 23.

### **III Resultados**

### 3.1. Descripción de los resultados

#### Prueba de normalidad

Tabla 4

*Prueba de normalidad de los datos*

		Shapiro - Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
desempeño lector	Pre test grupo experimental	.940	23	.180
	Post test grupo experimental	.976	23	.834
	Pre test grupo control	.983	23	.945
	Post test grupo control	.936	23	.145

En la tabla 4 se observan que los puntajes obtenidos al aplicar la prueba de normalidad de Shapiro Wilk; los datos correspondientes a los puntajes obtenidos en el pre test y pos test del grupo control, presentan una significación estadística mayor al  $\alpha = .05$ . Por lo tanto; siendo el  $p$ -valor mayor a  $\alpha = .05$  se determina que dichos datos proceden de una distribución normal.

Así mismo; los datos correspondientes a los puntajes obtenidos en el pre test y post test del grupo experimental, presentan una significación estadística mayor al  $\alpha = .05$ . Por lo tanto, siendo el  $p$ -valor mayor a  $.05$  se determina que dichos datos proceden de una distribución normal

Dado que, el análisis de los resultados obtenidos pertenecen a distribuciones normales se determina que el análisis de la prueba de hipótesis se aplica la prueba paramétrica de la "t" de Student para grupos relacionados y grupos independientes.

## Prueba de Hipótesis

### Hipótesis general

H<sub>0</sub> El Programa LECOM no mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017

H<sub>1</sub> El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017

Tabla 5

*Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental y grupo control después de aplicar el programa LECOM*

		N	Media	t	Sig. (bilateral)
desempeño lector	Post test grupo experimental	23	22.65	5.592	.000
	Post test grupo control	23	16.65		

En la Tabla 5 se presenta los coeficientes de análisis para la contrastación de la hipótesis general. Se observa que la media del grupo control en el post test alcanza el valor de 22.65, para 23 datos analizados; en tanto que la media del grupo experimental en el post test alcanzó una media de 16.65, para 23 datos analizados.

El análisis para grupos independientes con la prueba “t” de Student, en la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental es mayor respecto al grupo control. El análisis de la “t” de student, presenta el valor de 5.592; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el  $p$ -valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Por lo tanto; se comprueba estadísticamente que existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo experimental, respecto al grupo control luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Hipótesis específica 1**

$H_0$  No existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

$H_1$  Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

*Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental y grupo control antes de aplicar el programa LECOM*

		N	Media	t	Sig. (bilateral)
desempeño lector	Pre test grupo experimental	23	16.30	-.412	.683
	Pre test grupo control	23	16.78		

En la Tabla 6 se presenta los coeficientes de análisis para la contrastación de la hipótesis general. Se observa que la media del grupo control en el pre test alcanza el valor de 16.78, para 23 datos analizados; en tanto que la media del grupo experimental en el pre test alcanzó una media de 16.78 para 23 datos analizados.

El análisis para grupos independientes con la prueba “t” de Student, en la comparación de las medias establecidas del grupo control en el pre test alcanza el valor de 16.78; en tanto que la media del grupo experimental en el pre test alcanzó una media de 16.78. Se observa que la media en el grupo control pre es mayor respecto al grupo experimental pre. El análisis de la “t” de student, presenta el valor de -4.12; con una significación estadística bilateral = .683; que es mayor al  $\alpha = .05$ ; Siendo el  $p$ -valor = .683 mayor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

Por lo tanto; se comprueba estadísticamente que no existe diferencia significativa en desempeño lector entre grupo control y experimental en la prueba pre, luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: No existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.



## Hipótesis específica 2

H<sub>0</sub> No existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo control antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.

H<sub>1</sub> Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo control antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.

*Tabla 7*

*Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo control antes y después de aplicar el programa LECOM*

		N	Media	t	Sig. (bilateral)
desempeño lector	pre test grupo control	23	16.78	0.405	0.69
	post test grupo control	23	16.65		

En la Tabla 7 se presenta los coeficientes de análisis para la contrastación de la hipótesis general. Se observa que la media del grupo control en el post test alcanza el valor de 16.65, para 23 datos analizados; en tanto que la media del grupo control en el pre test alcanzó una media de 16.78, para 23 datos analizados.

El análisis para grupos relacionados con la prueba “t” de Student, en la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al pre test del grupo control (16.78). Se observa que la media en el grupo control pre es mayor respecto al post. El análisis de la “t” de student, presenta el valor de .405; con una significación estadística bilateral = .0.69; que es mayor al

$\alpha = .05$ .; Siendo el  $p$ -valor = .0.69 mayor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

Por lo tanto; se comprueba estadísticamente que no existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo control, respecto al pre y post test luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: No existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo control antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

### **Hipótesis específica 3**

$H_0$  No existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

$H_1$  Existe diferencia significativa en el desempeño lector en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa LECOM en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.

### **Tabla 8**

*Coeficiente: media; número de datos; prueba “t” de Student y significación estadística en la variable desempeño lector del grupo experimental antes y después de aplicar el programa LECOM*

		Media	N	t	Sig. (bilateral)
desempeño lector	pre test grupo experimental	16.30	23	-9.350	.000
	post test grupo experimental	22.65	23		

En la Tabla 8 se presenta los coeficientes de análisis para la contrastación de la hipótesis general. Se observa que la media del grupo experimental en el post test alcanza el valor de 22.65, para 23 datos analizados; en tanto que la media del grupo experimental en el pre test alcanzó una media de 16.30, para 23 datos analizados.

El análisis para grupos relacionados con la prueba “t” de Student, en la comparación de las medias establecidas post test del grupo experimental (22.65) respecto al post test del grupo experimental (16.65). Se observa que la media en el grupo experimental post es mayor respecto al grupo experimental pre. El análisis de la “t” de student, presenta el valor de -9.350; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el  $p$ -valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

## **IV. Discusión**

Al concluir el análisis e interpretación de los resultados que permiten aprobar la hipótesis general y específica se encuentra afinidad con los estudios siguientes

Para la hipótesis general; en el análisis estadístico de la evaluación post test en el grupo experimental y control sobre desempeño lector, se obtiene el valor de  $p = .000$ , que dicho valor es menor al  $\alpha = .05$ , permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017 . Se halla semejanza con el estudio de Arroyo, Fernández, Gómez, Santos y Valencia (2016) concluyen que: recibiendo este grupo de técnicas, alcanzan un mayor nivel de comprensión lectora de todo tipo de textos, necesario para lograr un buen nivel de desempeño en pruebas escritas. Porque, el grupo experimental incrementó en un 20%, en el nivel satisfactorio de desempeño, en el nivel avanzado de comprensión lectora, muestran los alcances de la estrategia el grupo experimental, pasó de 3% a 20%, sextuplicando su población inicial en este nivel de desempeño, por lo que, se puede afirmar que fomentando la comprensión crítica mediante la lectura analítica de cuentos se eleva la capacidad de realizar acciones más complejas de comprensión lectora.

También se vincula con Huanca y Sacachipa (2016) que también aplicaron una secuencia de sesiones en las que aplicaron técnicas del parafraseo y el resumen, las cuales resultaron eficaces en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de la I.E.S.A. "Chocco". De lo que se desprende que una intervención pedagógica para fortalecer la competencia lectura debe incorporar estrategias y técnicas de lectura como se han utilizado en el Programa LECOM Lectoras Competentes.

En esa misma línea, Hernández (2016) señala que la lectura y escritura deben dejar de ser simples tareas para convertirse en verdaderos procesos, desarrollado por docente y estudiantes con prácticas auténticas, relacionadas con

los contextos reales; la escritura debe estar ligada con el proceso lector y este a su vez debe permitir al estudiante una comprensión efectiva, presentar al estudiante textos relacionados con sus vivencias e intereses; el aprendizaje significativo se logra al reconocer los conceptos e ideas previos del estudiante y conectarlos con la propuesta de clase; el interés de los estudiantes en el aprendizaje está relacionado con las actividades de clase y el ambiente que se genera en esta; reconocer al estudiante como persona para poder guiar su proceso formativo; vincular a la clase aquellos elementos que el estudiante utiliza como los dispositivos móviles, las redes sociales entre otros. En ese sentido, el Programa LECOM, ha seleccionado una variedad de textos que responden a los intereses de las estudiantes. Así también se promueve incorporar el proceso de escritura para expresar por escrito las opiniones de los textos leídos.

Además, Cuevas (2014) con el estudio de concluye que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global del mismo. Además en la autorregulación evidenciaron avances en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Lo que permite deducir que el grupo experimental tuvo mejor desempeño, ya que fue en el se efectuó el Programa LECOM Lectoras competentes.

También, Llorens (2013) señala en el estudio efectuado que los elementos más relevantes del contenido de la retroalimentación formativa en lectura orientada a tareas; permite avanzar con éxito hacia un procedimiento que fomenta el aprendizaje de estrategias de competencia lectora, y sienta las bases de posibles líneas de perfeccionamiento de la retroalimentación formativa como herramienta de instrucción efectiva para mejorar la competencia lectora. Por ello, en el Programa Lecom se ha realizado la retroalimentación a las estudiantes para que logren aprender.

Bustamante (2014) concluye que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los alumnos en pre test con el obtenido en post test del grupo experimental, lo que nos permite afirmar que la aplicación del “Programa de Habilidades Comunicativas” influye de manera significativa en la mejora de la

comprensión lectora. Así mismo, dada la aplicación del Programa LECOM se observa que el aula de control ha mostrado resultados favorables.

En ese sentido, Carvallo (2016) concluye que el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después del proceso lector, es fundamental para la comprensión de lectura evidencia la importancia de la motivación y gusto en el proceso lector, pues pareciera que los participantes intrínsecamente motivados son quienes tienen mejor rendimiento en comprensión de lectura, lo que guarda coherencia con la reflexión y acompañamiento que se brindó a las estudiar durante el proceso de ejecución del Programa LECOM.

## **V. Conclusiones**



Primera: existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo experimental, respecto al grupo control luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: en la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental es mayor respecto al grupo control. El análisis de la "t" de student, presenta el valor de 5.592; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el p-valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Segunda: no existe diferencia significativa en desempeño lector entre grupo control y experimental en la prueba pre, luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: en la comparación de las medias establecidas del grupo control en el pre test alcanza el valor de 16.78; en tanto que la media del grupo experimental en el pre test alcanzó una media de 16.78 Se observa que la media en el grupo control pre es mayor respecto al grupo experimental pre. El análisis de la "t" de student, presenta el valor de -4.12; con una significación estadística bilateral = .683; que es mayor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el p-valor = .683 mayor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula

Tercera: que no existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo control, respecto al pre y post test luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que en la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al pre test del grupo control (16.78). Se observa que la media en el grupo control pre es mayor respecto al post. El análisis de la "t" de student, presenta el valor de .405; con una significación estadística bilateral = .0.69; que es mayor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el p-valor = .0.69 mayor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

Cuarta: existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo experimental, en la prueba pre y post test luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: en la comparación de las medias establecidas pre test del grupo experimental (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental post es mayor respecto al pre test. El análisis de la "t" de student, presenta el valor de -9.350; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ ; Siendo el p-valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

## **VI. Recomendaciones**

El desarrollo de la experiencia, descubre los elementos participantes en el problema del desempeño lector que deben ser considerados por los docentes en el dirigir la enseñanza para el aprendizaje del estudiante. En este sentido se recomienda:

**Primero:** Se recomienda que se organicen programas de lectura en las instituciones educativas, que tengan como línea inicial el nivel de logro real de los estudiantes, en donde la intervención pedagógica del docente propicie y esté centrada en el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora que contribuyan al desarrollo del desempeño lector.

**Segundo:** Se recomienda se efectúen estudios sobre el impacto del uso de diversidad de textos escritos, en variados formatos y soportes y su relación con el desarrollo del desempeño lector en los estudiantes.

**Tercero:** Se recomienda enseñar estrategias metacognitivas de comprensión lectora que permita a los estudiantes efectuar la autorregulación de su proceso lector y a la vez se brinde la retroalimentación formativa oportuna, según las necesidades de aprendizaje evidenciadas.

**Cuarto:** Se recomienda que las prácticas pedagógicas del docente en el aula enfatice el diseño de sesiones de lectura que ofrezca situaciones auténticas de aprendizaje de la comprensión lectora, en donde se brinde oportunidades para que los estudiantes organicen la información leída, emitan su opinión y se incentive el juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información.

## **VII. Referencia**

- Administración Nacional de Educación Pública-Pisa Uruguay. (2017). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- Altamirano, A. (2015). *La competencia lectora en el marco de PISA 2015.Orientaciones didácticas*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Alvarado, M. (1994) *Paratexto*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Arroyo, Fernández, Gómez, Santos y Valencia (2016). *Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Rural Churidó Pueblo del municipio de Apartadó, Antioquia*. Universidad de Medellín, Colombia.
- Aznar, E, Cros, A. y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona, España; Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Braslavsky B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Cultura Económica de Argentina S.A.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (Comps.) (2001). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"-Trujillo-2014* (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

- Casanny, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008) *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Carvalho, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* (Tesis licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Pablo Manzano, trad.) (3.ªed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste Ediciones.
- Coral, K. (Coor.), Reynalte, J., Bazán, M., Ricalde, M., Torres, J., Acevedo, A., Zárate, A. y Vela, S. (2015). *Rutas de aprendizaje versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?. Área Comunicación 1° y 2° grados de Educación Secundaria*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Cortés, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Cuevas, C. (2014). *Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile.
- Cruces, F. (Dir), Zafra, R., López, J., Duran, G., Moreno, J., Colombo, R., Esteban, N., Esteve, A., Calvo, V. y Monar, M. (2017) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Madrid, España: Editorial Ariel, S.A.
- Chaúd, S. (2016) *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú

- Chevallier, B. (1999). *Cómo leer tomando notas (trad. Sandra Garzonio)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Cultura Económica, S.A.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Escamilla, A. (2011) *Las competencias en la programación de aula. (Vol. II) Educación Secundaria (12-18 años)*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- Espinoza, C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción 60 actividades*
- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.
- Graves, D. (2005). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba* (Isabel Stratta, trad.) (6.ªed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Hernández, J. (2016). *Logrando aprendizajes significativos a partir de la aplicación de estrategias dinámicas y contextualizadas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado décimo del Colegio Los Tejares* (Tesis de maestría). Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. (Cuarta edición). México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Huanca, G. y Sacachipana, R. (2016). *La aplicación de técnicas del parafraseo y del resumen para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Secundaria Agropecuaria de "Chocco" Chupa de la ciudad de Azángaro en el año 2016* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2017). *Marco de referencia preliminar para comprensión lectora PISA 2018. Esta es una*



*versión inicial del Marco de referencia, no constituye la versión final de la OCDE.* Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Kopiowski, A. (Coor.) (2002). *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Lomas, C.(Coor.), Bronckart, J., Colomer, T., Gracida, Y., Jover, G., Martínez, G., López, M. y Tusón, A. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa de lenguaje*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Llorens, A. (2016). *Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de competencia lectora en enseñanza secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

Madero Suárez, Irma Patricia, & Gómez López, Luis Felipe. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(56), 113-139. Recuperado en 14 de febrero de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es).

Ministerio de Educación (MINEDU) (2017) *¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?* Lima, Perú: Dirección General de Educación Básica Regular.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Navarra, España: Pamiela.

Muth, K. (1991). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. (Isabel Stratta, trad.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Murcio, A. (2013). *Interpretar de la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid, España: Narcea, S.A de Ediciones.

Paredes, I. (2015). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

- Pérez León, H. (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de evaluación censal de estudiantes*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Pérez León, H. (2015). *Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la Evaluación Censal de Estudiantes de 2° de Secundaria 2015*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Pimienta, P. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basados en competencias*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Pino, R. (2010). *Manual de investigación científica guías metodológicas para elaborar planes y tesis pregrado, maestría y doctoral*. Lima, Perú: Instituto de Investigación Católica Tesis Asesores.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU. Resolución Ministerial que Aprueba el Currículo Nacional de la Educación. Ministerio de Educación (2016).
- Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU. Resolución Ministerial que Aprueba Programa Curricular de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria (2016).
- Ruiz, U.(Coor.), Abascal, M., Camps, A., Larrigan, L., Margallo, A., Mateos, M.; Milian, M., Ribas, T., Rodriguez, C. y Zayas, F. (2013). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2011). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria.

- Van, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* (Gann, M. y Mur, M., trad.) México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Van, T. (1997) *La ciencia del texto.* Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Villena, G., Christiansen, A., Ramos, S., Saravia, J.y Terrones, M. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados.* Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico (Tesis de maestría).* Universidad Pompeu Fabra.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectura según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas.* Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

## **Anexos**

## A. Artículo Científico

### **Programa lecom y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de san vicente de cañete**

Cecilia Marcelina Chávez Carrazco

[ceciliachavezcarrazco@gmail.com](mailto:ceciliachavezcarrazco@gmail.com)

Universidad César Vallejo

#### **RESUMEN**

La investigación: Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete. El objetivo es Determinar el efecto de la aplicación del programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.

Es un estudio de tipo aplicado, utiliza el método cuantitativo, experimental, e hipotético deductivo. Aplica un diseño cuasi experimental con dos grupos: experimental y de control; en comprobación con evaluación pre test, y post test. La observación de avance en el programa aplicado se efectúa con la prueba pedagógica cuyo valor de confiabilidad con la prueba de Kuder-Richardson KR20 = .90 se estableció que el instrumento puede aplicarse en el estudio.

En la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental es mayor respecto al grupo control. El análisis de la "t" de student, presenta el valor de 5.592; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ ; Siendo el p-valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete. 2017

#### **PALABRAS CLAVE**

Programa LECOM, desempeño lector, información, interpretación, reflexión

#### **ABSTRACT**

The research: LECOM program and reading performance in students of the third year of secondary school of an educational institution of San Vicente de Cañete. The objective is to determine the effect of the application of the LECOM program on the reading performance in students of the third year of secondary school of the public educational institution No. 29189 Our Lady of the Conception of San Vicente de Cañete. 2017

It is a study of applied type, it uses the quantitative, experimental, and hypothetical deductive method. Applies a quasi-experimental design with two groups: experimental and control; in check with pre test evaluation, and post test. The observation of progress in the applied program is carried out with the pedagogical test whose reliability value with the Kuder-Richardson test KR20 = .90 established that the instrument can be applied in the study.

in the comparison of the means established post test of the control group (16.65) with respect to the post test of the experimental group (22.65). It is observed that the mean in the experimental group is higher compared to the control group. The student's "t" analysis presents the value of 5,592; with a bilateral statistical significance = .000; which is less than  $\alpha = .05$ ; Being the p-value = .000 less than  $\alpha = .05$  is determined: reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis. The LECOM Program significantly improves the reading performance in students of the third year of secondary public educational institution No. 29189 Our Lady of the Conception of San Vicente de Cañete. 2017

KEYWORDS: LECOM program, reader performance, information, interpretation, reflection

## INTRODUCCIÓN

La línea de investigación que aborda el presente estudio es la innovación pedagógica vinculada con las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora que se evidencie en el desempeño lectora de estudiantes. Tiene gran importancia ya que como señalaron Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra, y Abarzúa: “La lectura contribuye de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. La falta de dominio del lenguaje se traduce en un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento. Tal es la relevancia que adquiere la formación de lectores en la actualidad” (p.74). Como vemos es una competencia que empodera para la vida a las personas; sin embargo los resultados de las evaluaciones con respecto a la lectura, reportan deficiencias. Al respecto el Perú, en lo correspondiente al desempeño en Lectura, ha obtenido los siguientes resultados en la Evaluación PISA, tal como se menciona a continuación: 327 (año 2000, nivel 1b, de 41 países evaluados, ubicándose en el puesto 41); 370 (año 2009, nivel 1ª, de 65 países evaluados, ubicándose en el puesto 63); 384 (año 2012, nivel 1ª, de 65 países evaluados, ubicándose en el puesto 65); 398 (año 2015, nivel 1ª, de 69 países evaluados, ubicándose en el puesto 62). De lo cual, se puede deducir que los estudiantes a lo largo de los años han reportado un avance poco significativo que no evidencia altos niveles de desempeño en lectura, lo cual constituye un problema por resolver y un desafío para todos los actores educativos y para la sociedad en su conjunto, puesto que los niveles 1b y 1ª de la Evaluación PISA son niveles bajos en relación al nivel 6 que es el deseado.

Por otro lado, a nivel nacional, en cuanto a los reportes de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicados durante los años 2015 y 2016 a los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria, referentes a las capacidades de Lectura, se evidencian los siguientes resultados: A nivel nacional se obtuvo en el año 2015 un 23,7% en el nivel previo al inicio; 39,0% en el nivel de inicio; 22,6% en el nivel de proceso y 14,7% en el nivel satisfactorio; en el año 2016 se reportó 20,5% en el nivel previo al inicio; 37,7% en el nivel de inicio; 27,5% en el nivel de proceso y 14,3% en el nivel satisfactorio. En la misma línea, a nivel regional la Región Lima Provincias, jurisdicción del tema que de estudio, en el año 2015 se obtuvo 23.7% en el nivel previo al inicio; 39,0% en el nivel de inicio; 22.6% en el nivel de proceso y 14.7% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se registraron 20.5% en el nivel previo al inicio; 37.7% en el nivel en inicio; 27.5% en el nivel en proceso y 14.3% en el nivel satisfactorio. Al mismo tiempo a nivel local en la Unidad de Gestión Educativa Local N° 08-Cañete se obtuvieron en el 2015 19,0% en el nivel previo al inicio; 43.3 en el nivel inicio; 24.7% en el nivel de proceso y 13.1% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se logró 14.6% en el nivel previo al inicio; 41.1% en el nivel de inicio; 30.3% en el nivel de proceso y 14.0% en el nivel satisfactorio. Se debe agregar que los resultados a nivel de la Institución Educativa Pública N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción” en la que se realiza el estudio, reportó en el año 2015: 26% previo al inicio; 56% en el nivel de inicio; 12% en el nivel de proceso y 6% en el nivel satisfactorio; mientras que en el año 2016 se reportó 19.1% en el nivel previo al inicio; 50,4% en el nivel en inicio; 20,9% en el nivel de proceso y 9.6% en el nivel satisfactorio. Es situación hace que la puesta en marcha del estudio responda a una demanda real que atender porque es preocupante, pues como indican Coral, Reynalte, Bazán, Ricalde, Torres, Acevedo, Zárate y Vela (2015): A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los diversos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual demanda modos diferentes de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas

en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída (p.110).

Es decir, en las diferentes áreas de aprendizaje los estudiantes tendrán que leer variados tipos de textos de complejidad diversa; pero como muestran los bajos niveles de logro en la comprensión lectora, se tendría la posibilidad que no comprendan y por lo tanto esta desventaja podría tener incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en su vida escolar y del mismo modo tendría repercusión en el trabajo pedagógico del docente.

Al respecto del tema tratado, existen diversos estudios, tanto a nivel internacional como nacional que guardan coherencia con el trabajo que se ha realizado, tales como: El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria; Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de comprensión lectora en enseñanza secundaria; Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas; Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado; Logrando aprendizajes significativos a partir de la aplicación de estrategias y contextualizadas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado décimo; Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso de tercer grado de secundaria; Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de Secundaria; Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria y Comprensión Lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación. De lo cual se desprende que los académicos muestran interés por responder al problema descrita anteriormente con respecto al nivel de logro en comprensión lectora.

En ese sentido, se plantea el estudio Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete. Es un estudio de tipo aplicado. El objetivo es determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete 2017. En ese sentido la experiencia demuestra la eficacia del Programa LECOM, ya que el desarrollo de la experiencia, descubre los elementos participantes en el problema del desempeño lector que deben ser considerados los docentes en el dirigir la enseñanza para el aprendizaje del estudiante. Se recomienda aplicar diversas técnicas buscando la experiencia de aprender del estudiante superar las dificultades, y desarrollar las capacidades dentro del desempeño lector.

## **METODOLOGÍA**

Investigación del tipo aplicada. Se utiliza el método experimental. Hernández, Fernández y Baptista (2006), consideran que “Un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen” (p.100). Cortés, M. a Ortega (2008) es un grupo experimental que se somete al estímulo o variable independiente; y un grupo control de similares características, no sometido a dicho estímulo.

El diseño es cuasi experimental. Según Sánchez y Reyes (2006) los diseños cuasi experimentales son empleados en situaciones donde es difícil o casi imposible el control experimental riguroso. Siendo una de esta situación el ambiente educativo. El diseño es el siguiente: luego de aplicado el pre test (O1 y O2) al grupo experimental (GE) y al grupo control (GC), se aplicó el Programa LECOM (X) solo al grupo experimental. Posteriormente se aplica el post test (O3 Y O4) en ambos grupos (GE Y GC).

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández et al., 2006).

La población para la presente investigación, está constituida por las estudiantes de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.

La muestra está conformada por las estudiantes de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.

El grupo experimental lo conforman 23 estudiantes de la sección “D” del tercer grado de secundaria, el grupo control lo conforman 23 estudiantes de la sección “C” del tercer grado de secundaria,

La técnica de muestreo utilizada es no probabilística con los sujetos dispuestos y por conveniencia de la investigadora.

La elaboración de la prueba y la lista de cotejo de indicadores se realizan con el asesor docente Magister Mateo Mario Salazar Avalos, observa las condiciones de validez del constructo, criterio y contenido, y da la conformidad.

La confiabilidad se da a través de prueba piloto se aplica la prueba; para determinar el nivel de confiabilidad se aplica la prueba de Kuder y Richardson KR20, obteniendo el coeficiente  $KR_{20} = 0.9$ . Dicho valor determina que la prueba posee muy alta confiabilidad, según la tabla de Pino (2010: p. 380).

Para interpretar los resultados KR-20 se revisó el libro de Pino (2010) quien establece la siguiente escala:

0.01	a 0.49	Baja confiabilidad
0,50	a 0,75	Moderada confiabilidad.
0.76	a 0.89	Alta confiabilidad
0.90	a 1	Muy alta confiabilidad

Los datos se analizan por el método estadístico, aplicando las técnicas de análisis de frecuencia. El análisis se efectúa a través de la Prueba de diferencia de media U Mann de Whitney. Los datos son tabulados y el procesamiento se efectúa con el apoyo auxiliar del software estadístico SPSS versión 23.

## RESULTADOS

En la Tabla 6 se presenta los coeficientes de análisis para la contrastación de la hipótesis general. Se observa que la media del grupo control en el posttest alcanza el valor de 22.65, para 23 datos analizados; en tanto que la media del grupo experimental en el post test alcanzó una media de 16.65, para 23 datos analizados.

El análisis para grupos independientes con la prueba “t” de Student, en la comparación de las medias establecidas post test del grupo control (16.65) respecto al post test del grupo experimental (22.65). Se observa que la media en el grupo experimental es mayor respecto al grupo control. El análisis de la “t” de student, presenta el valor de 5.592; con una significación estadística bilateral = .000; que es menor al  $\alpha = .05$ .; Siendo el  $p$ -valor = .000 menor al  $\alpha = .05$  se determina: rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.



Por lo tanto; se comprueba estadísticamente que existe diferencia significativa en desempeño lector del grupo experimental, respecto al grupo control luego de la aplicación del Programa LECOM y se determina que: El Programa LECOM mejora significativamente el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Nº 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017

## DISCUSIÓN

Al concluir el análisis e interpretación de los resultados que permiten aprobar la hipótesis general y específica se encuentra afinidad con los estudios siguientes:

Para la hipótesis general; en el análisis estadístico de la evaluación post test en el grupo experimental y control sobre desempeño lector, se obtiene el valor de  $p = .000$ , que dicho valor es menor al  $\alpha = .05$ , permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Nº 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017. Se halla semejanza con el estudio de Arroyo, Fernández, Gómez, Santos y Valencia (2016) concluyen que: recibiendo este grupo de técnicas, alcanzan un mayor nivel de comprensión lectora de todo tipo de textos, necesario para lograr un buen nivel de desempeño en pruebas escritas. Porque, el grupo experimental incrementó en un 20%, en el nivel satisfactorio de desempeño, en el nivel avanzado de comprensión lectora, muestran los alcances de la estrategia el grupo experimental, pasó de 3% a 20%, sextuplicando su población inicial en este nivel de desempeño, por lo que, se puede afirmar que fomentando la comprensión crítica mediante la lectura analítica de cuentos (no solo se han leído cuentos sino diversos tipos de textos) se eleva la capacidad de realizar acciones más complejas de comprensión lectora. También con Hernández (2016) La lectura y escritura deben dejar de ser simples tareas para convertirse en verdaderos procesos, desarrollado por docente y estudiantes con prácticas auténticas, relacionadas con los contextos reales; la escritura debe estar ligada con el proceso lector y este a su vez debe permitir al estudiante una comprensión efectiva, presentar al estudiante textos relacionados con sus vivencias e intereses; el aprendizaje significativo se logra al reconocer los conceptos e ideas previos del estudiante y conectarlos con la propuesta de clase; el interés de los estudiantes en el aprendizaje está relacionado con las actividades de clase y el ambiente que se genera en esta; reconocer al estudiante como persona para poder guiar su proceso formativo; vincular a la clase aquellos elementos que el estudiante utiliza como los dispositivos móviles, las redes sociales entre otros

Para la hipótesis específica 1; en el análisis estadístico de la evaluación post test grupo control y experimental sobre desempeño lector en su dimensión Información en el grupo experimental, se obtiene el valor de  $p = .000$ , que dicho valor es menor al  $\alpha = .05$ , permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Información en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Nº 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017. Se halla aproximación Cuevas (2014) con el estudio de Concluye que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global del mismo. Además en la autorregulación evidenciaron avances en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

Para la hipótesis específica 2; en el análisis estadístico de la evaluación post test grupo control y experimental sobre desempeño lector en su dimensión Interpretación en el grupo experimental, se obtiene el valor de  $p = .000$ , (aquí es .000) que dicho valor es menor al  $\alpha = .05$ , permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Interpretación en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución

educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017. Se halla semejanza Llorens (2013) con el estudio de los elementos más relevantes del contenido de la retroalimentación formativa en lectura orientada a tareas; permite avanzar con éxito hacia un procedimiento que fomenta el aprendizaje de estrategias de competencia lectora, y sienta las bases de posibles líneas de perfeccionamiento de la retroalimentación formativa como herramienta de instrucción efectiva para mejorar la competencia lectora.

Para la hipótesis específica 3; en el análisis estadístico de la evaluación post test grupo control y experimental sobre desempeño lector en su dimensión reflexión en el grupo experimental, se obtiene el valor de  $p = .000$ , que dicho valor es menor al  $\alpha = .05$ , permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Reflexión en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017. se encontró coincidencia con León (2014) concluye que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los alumnos en pre test con el obtenido en post test del grupo experimental, lo que nos permite afirmar que la aplicación del “Programa de Habilidades Comunicativas” influye de manera significativa en la mejora de la comprensión lectora. Carvallo (2016) concluye que el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después del proceso lector, es fundamental para la comprensión de lectura evidencia la importancia de la motivación y gusto en el proceso lector, pues pareciera que los participantes intrínsecamente motivados son quienes tienen mejor rendimiento en comprensión de lectura

## CONCLUSIONES

Se pueden arribar a las siguientes conclusiones:

- a) Se determinó la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017
- b) Se determinó la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Información en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.
- c) Se determinó la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Interpretación en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.
- d) Se determinó la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Reflexión en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.

## REFERENCIAS

- Arroyo, Fernández, Gómez, Santos y Valencia (2016). *Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Rural Churidó Pueblo del municipio de Apartadó, Antioquia*. Universidad de Medellín, Colombia.
- Bustamante, M. (2014). Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”-Trujillo-2014 (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú

- Carvalho, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* (Tesis licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Chaúd, S. (2016) *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú
- Coral, K. (Coor.), Reynalte, J., Bazán, M., Ricalde, M., Torres, J., Acevedo, A., Zárate, A. y Vela, S. (2015). *Rutas de aprendizaje versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?. Área Comunicación 1° y 2° grados de Educación Secundaria*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Cuevas, C. (2014). *Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile.
- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.
- Hernández, J. (2016). *Logrando aprendizajes significativos a partir de la aplicación de estrategias dinámicas y contextualizadas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado décimo del Colegio Los Tejares* (Tesis de maestría). Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Llorens, A. (2016). *Eficacia de la retroalimentación formativa para mejorar estrategias de competencia lectora en enseñanza secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Madero Suárez, Irma Patricia, & Gómez López, Luis Felipe. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado en 14 de febrero de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es).
- Paredes, I. (2015). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

## DECLARACIÓN JURADA

### DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Yo, Cecilia Marcelina Chávez Carrazco, estudiante ( ), egresado ( x), docente ( ), del Programa. Maestría en Docencia y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI15428250, con el artículo titulado “Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lima, 20 de diciembre 2017

Cecilia Marcelina Chávez Carrazco

## B. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA							
TÍTULO: Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete.							
AUTOR: Cecilia Marcelina Chávez Carrazco							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema general:</p> <p>Cuál es la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete, 2017.</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>Cuál es la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Información en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.</p> <p>Problema específico 2</p> <p>Cuál es la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Interpretación en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.</p> <p>Problema específico 3</p> <p>Cuál es la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Reflexión en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete,2017.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Objetivo específico 1</p> <p>Determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Información en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.</p> <p>Objetivo específico 2</p> <p>Determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Interpretación en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.</p> <p>Objetivo específico 3</p> <p>Determinar la eficacia del Programa LECOM en el desempeño lector en la dimensión Reflexión en estudiantes del tercer año de secundaria de la</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete,2017.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Hipótesis específico 1</p> <p>El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Información en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete,2017.</p> <p>Hipótesis específico 2</p> <p>El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Interpretación en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete,2017.</p> <p>Hipótesis específico 3</p> <p>El Programa LECOM es eficaz en el desempeño lector en la dimensión Reflexión en estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete,2017.</p>	Variable independiente: Programa LECOM "Lectoras competentes"				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			PROGRAMA LECOM				
			Variable dependiente: Desempeño lector				
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos			
Obtiene	Identifica	8	Si No	Alto Medio Bajo			
Infiera	Explica Deduce	5 5					
Reflexiona	Explica Opina Justifica	4 4 4					

Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.	institución educativa pública N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.2017.						
Nivel - Diseño de investigación	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR				
<p>Nivel : Investigación de tipo aplicada.</p> <p>Diseño : Cuasi experimental</p> <p>Método : Cuantitativo</p>	<p>POBLACIÓN:</p> <p>La Población está conformada por 561 estudiantes de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.</p> <p>TIPO DE MUESTRA:</p> <p>La muestra está conformada por las estudiantes de secundaria de la institución educativa publica N° 29189 Nuestra Señora de la Concepción de San Vicente de Cañete.</p> <p>Muestreo no probabilístico.</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA:</p> <p>El tamaño de muestras será de El grupo experimental lo conforman 23 estudiantes de la sección "C" del tercer grado de secundaria, el grupo control lo conforman 23 estudiantes de la sección "D" del tercer grado de secundaria,</p>	<p>VARIABLE: Programa LECOM</p> <p>TÉCNICAS: Observación</p> <p>INSTRUMENTOS. PROGRAMA LECOM</p> <p>Autor: CECILIA CHAVEZ (Adaptado de las capacidades y desempeños del Currículo Nacional).</p> <p>Año: 2017</p>	<p>INFERENCIAL:</p> <p>Prueba de hipótesis: t de Student</p>				
		<p>VARIABLE: Desempeño lector</p> <p>TÉCNICAS: Cuestionario</p> <p>INSTRUMENTOS.- Instrumento de virable desempeño lector (Pre y post test elaborado por el investigador)</p> <p>Autor: Cecilia Marcelina Chávez Carrasco (Adaptado del Currículo Nacional)</p> <p>Año: 2017</p> <p>Monitoreo: A cargo del investigador</p> <p>Ámbito de Aplicación: Secundaria</p> <p>Forma de Administración: Individual grupal</p>					

C. Instrumento:  
Lista de cotejo

Lista de cotejo			
N°	Ítems	1	2
		SI	NO
1	Identifica información		
2	Identifica información explícita,		
3	Identifica información relevante		
4	complementa seleccionando datos específicos		
5	Identifica detalles en diversos tipos de texto		
6	Identifica texto de estructura compleja		
7	Identifica información contrapuesta		
8	Identifica vocabulario especializado.		
9	Explica el tema		
10	Deduce relaciones lógicas		
11	Explica el propósito comunicativo del texto		
12	Deduce relaciones(causa-efecto, semejanza-diferencia)		
13	Distingue lo relevante sintetizando la información.		
14	Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares		
15	Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia		
16	determina el significado de palabras en contexto		
17	Establece conclusiones con el contexto sociocultural del texto.		
18	Determina el significado de expresiones con sentido figurado.		
19	Opina sobre el contenido, organización textual		
20	Justifica la elección de textos de su preferencia		
21	Explica la intención del autor		
22	Opina sobre las estrategias discursivas		
23	Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información		

<b>24</b>	Justifica la elección sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos.		
<b>25</b>	Contrasta su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.		
<b>26</b>	Contrasta entre sí, y determina las características de los autores		
<b>27</b>	Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones		
<b>28</b>	Contrasta las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.		
<b>29</b>	Explica las representaciones sociales presentes en el texto		
<b>30</b>	Contrasta los tipos textuales y los géneros discursivos.		



## Cuestionario



I.E.P. N° 20189  
"NUESTRA SEÑORA DE LA CONCEPCIÓN"  
SAN VICENTE - CAÑETE



### PRE TEST/POST TEST

**Programa LECOM y desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete**

Con el propósito de conocer el nivel de desempeño de la competencia lectora de las estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. N° 20189 "Nuestra Señora de la Concepción" de San Vicente de Cañete

APELLIDOS Y NOMBRES			
GRADO Y SECCIÓN		TURNO	
DOCENTE	CECILIA MARCELINA CHÁVEZ CARRAZCO		

#### INDICACIONES:

- La aplicación del pre test tendrá una duración de 90 minutos, es decir 02 horas pedagógicas.
- Lee cada texto y cada pregunta con mucha atención.
- Hay dos formas de responder, de acuerdo al tipo de pregunta. En ese sentido con el fin de explicarles al detalle, les presento a continuación estos ejemplos:

**Texto extraído del libro 7 Hábitos para los adolescentes altamente efectivos del autor Sean Covey, que cita la siguiente historia:**

“Existen dos mares en Palestina. Uno es fresco, y los peces viven en él. El verdor adorna sus orillas. Los árboles extienden sus ramas sobre él y hacen crecer sus raíces sedientas para beber de sus aguas curativas.

(...) El río Jordán forma este mar con aguas bullentes, bajando desde las colinas. Así, río a la luz del sol. Y los hombres construyen sus casas cerca de él, y los pájaros anidan; y todo tipo de vida es más feliz por el solo hecho de que existe.

El río Jordán fluye hacia el sur y desemboca en otro mar. Aquí no hay peces, no hay hojas que se muevan, no hay cantos de aves, tampoco risas de niños. Los viajeros eligen otra ruta y pasan por la zona sólo si es necesario. El aire es pesado sobre sus aguas, y los hombres, las bestias y las aves no pueden beber. ¿Qué es lo que produce esta gran diferencia entre mares vecinos? No es el río Jordán. Lleva las mismas aguas buenas a ambos. Tampoco el suelo sobre el que están, como tampoco el lugar que los rodea. Ésta es la diferencia: el mar de Galilea recibe, pero no encierra al Jordán. Por cada gota que entre, otra gota sale. El dar y recibir son en igual medida.

El otro mar es más atrevido, guardando celosamente lo que entra. No es tentado por ningún impulso de generosidad. Cada gota que recibe, la guarda. El mar de Galilea da y ve. El otro mar no da. Se le conoce como Mar Muerto.

Existen dos tipos de personas en el mundo. Hay dos mares en Palestina”.

1. ¿Cuál es el mar que es fresco y que permite que los peces vivan en él?

- a. Galilea
- b. Muerto
- c. Pacífico
- d. N.A.



**Pregunta con alternativa múltiple, solo se marca una respuesta. Por ejemplo, en este caso la respuesta es Galilea.**

2. Según el último párrafo del texto: “Existen dos tipos de personas en el mundo. Hay dos mares en Palestina”. ¿A qué personas se refiere? Justifica tu respuesta con dos argumentos.

*En primer lugar, creo que esas dos personas a las que se refiere son: las generosas y solidarias como el Mar de Galilea y a las egoístas y cerradas a relacionarse con los y las demás, como el Mar Muerto. Por otro lado, en relación a ambos tipos de personas debo expresar que considero que es enriquecedor ser solidarias y generosas ya que nos permite trabajar en equipo y lograr metas para el éxito de todos y todas.*



**Pregunta abierta, cuya respuesta es libre y espera recoger tu opinión debidamente sustentada con argumentos.**

# **TEXTO 1:** **AMOR PERDIDO**

“El amor es la difícil comprensión de que alguien, aparte de nosotros mismos, sea real” Iris Murdoch  
No sé por qué debería contarles esto. No soy nada especial ni nada fuera en este mundo. En toda mi vida no me ha sucedido nada que no le haya sucedido ya a casi todas las personas del planeta. Excepto que conocí a Rachel.

Nos conocimos en la escuela. Éramos vecinos de casillero, compartíamos el aroma de cuadernos nuevos y zapatos tenis mohosos, ambos teníamos recortes de nuestros músicos favoritos pegados en el interior de la puerta de los casilleros.

Ella era hermosa y tenía esa seguridad que me indicaba que debía de estar saliendo con alguien. Alguien que era alguien en la escuela. Yo... me esforcé para continuar en el equipo de atletismo y para obtener calificaciones suficientemente buenas para que me admitan en la universidad a la que fueron mis padres cuando tenían mi edad.

El día que conocí a Rachel, ella sonrió y dijo hola. Después de mirar sus cálidos rojos color café sentí la necesidad de salir y correr como si fuera la primera y última vez que lo hacía en mi vida. Ese día corrí quince kilómetros y apenas me sentía cansado.

Pasamos todo el otoño hablando y bromeando sobre los maestros, los padres y la vida en general, y sobre lo que haríamos cuando nos graduáramos. Ambos estábamos en el último año y era agradable sentirse “importante” por un tiempo. Resultó el verano terminó su relación con alguien del equipo de natación y ahora no tenía ningún compromiso.

Nunca me imaginé que se pudiera hablar con alguien –me refiero a una muchacha- en la forma en que hablaba con ella.

Un día mi auto no quiso arrancar –es una carcacha que me compró mi padre porque sabía que en ella no podría abusar de la velocidad-. Era uno de esos días grises y fríos de otoño y parecía que iba a llover. Rachel pasó junto a mí en el estacionamiento de la escuela, conduciendo el convertible color turquesa de su padre y me preguntó si quería que me llevara a algún lado.

Me subí. Ella escucha el nuevo disco de David Byrne y contaba con él. Su voz era hermosa, mucho más agradable que la de Byrne: claro, él es un pequetrefe flacucho, nada que se le parezca a Rachel.

\_ ¿A dónde quieres que vayamos? \_me preguntó, y pude ver en sus ojos un brillo especial como si ella supiera algo de mí que yo no sabía?

\_A mi casa, creo \_le respondí, pero después tuve la osadía de añadir\_, a menos que quieras detenerte un rato en el Sonic.

Era un restaurante para gente joven en donde ordenas lo que vayas a tomar y te lo llevan al auto. Ella no dijo ni sí ni no, pero condujo directamente hacia el restaurante. Ordené algo para comer y nos sentamos a platicar otro rato. Ella me miraba con esos ojos cafés que parecían ver todo lo que yo pensaba y sentía. Sentí sus dedos sobre mis labios y supe que nunca sentiría más por una chica de lo que sentía en ese momento.

Platicamos y me contó cómo fue que llegó a vivir en la ciudad, sobre su papá que había sido diplomático en Washington y cómo, repentinamente, se retiró y decidió que ella creciera como una joven sencilla en una ciudad chica, pero ya era demasiado tarde. Ella era sofisticada y centrada y parecía que siempre sabía lo que había que decir. No como yo. Pero ella despertó algo en mí.

Yo le gustaba a ella y, de pronto, comencé a sentir aprecio por mí mismo.

Ella señaló el parabrisas y dijo sonriendo:

\_Mira, ya empañamos el cristal.

La luz del día empezaba a desaparecer y de repente recordé mi casa, mis padres y el auto.

Ella me llevó a casa y cuando salí de su auto me dijo:

\_Nos vemos mañana \_mientras movía su mano en señal de despedida.

No necesitaba más. Había encontrado a la mujer de mis sueños.

Después de ese día empezamos a vernos con mayor frecuencia, aunque no éramos novios precisamente. Nos veíamos para estudiar y siempre terminábamos hablando y riendo de las mismas cosas.

¿Nuestro primer beso? No se lo diría a mis amigos, porque pensarían que es chistoso, pero ella me besó primero. Estábamos en mi casa, en la cocina. No había nadie en casa. Lo único que podía escuchar era el tic-tac del reloj de la cocina. Ah, claro, y el violento latido de mi corazón me retumbaba en los oídos como si fuera a explotar.

Fue un beso suave o breve, después me miró profundamente y volvió a besarme, y esta vez no fue tan suave, ni tampoco tan breve. Yo podía sentir su aroma y tocar su cabello, de inmediato supe que podía morir y sentirme feliz por ese instante.

—No vemos mañana —dijo otra vez, y empezó a caminar hacia la puerta. No pude decir ni una palabra. Solo me quedé observándola con una sonrisa.

Nos graduamos y pasamos el verano nadando, paseando, pescando, recogiendo bayas y escuchando su música. Ella tenía de todo, desde rhythm and blues hasta rock pesado, y también clásicos como Vivaldi y Rachmaninoff. Me sentí vivo como nunca antes. Para mí era nuevo todo lo que veía, olía y tocaba.

Un día estábamos en el parque, acostados sobre una manta, observando las nubes y escuchando una vieja canción de jazz.

—Tendremos que dejar de vernos —me dijo—. Se acerca el día en que debemos ir a la universidad... Ella se volteó para quedar recostada boca abajo, me miró y continuó:

—...¿Me vas a extrañar? ¿Pensarás en mí alguna vez? Por una fracción de segundo creí ver en sus ojos cierta duda, algo diferente a la seguridad en sí misma, usual en ella.

La besé y cerré los ojos para que ella fuera mi única sensación: su olor, su sabor, su contacto. Su cabello rozó mi mejilla movido por una de las últimas brisas del verano.

—Tú eres yo —le dije—. ¿Cómo puedo extrañarte a mí mismo?

Pero en mi interior era como si me estuvieran disecando las entrañas. Ella tenía razón: cada día que pasaba era un día menos que nos quedaba para estar juntos.

Preferimos esperar y actuar como si no fuera a pasar nada que cambiara nuestro mundo. Ella no habló sobre la ropa nueva que compró; yo no dije nada sobre el auto nuevo que me compró mi papá, en el cual iría a la universidad. Seguimos actuando como si el verano fuera a durar por siempre, como si nada pudiera cambiarnos a nosotros ni a nuestro amor. Y sé que ella me amó.

Ya casi es primavera. Pronto pasaré a segundo grado en la universidad. Rachel nunca escribe.

Ella dijo que debíamos dejar las cosas así: sea lo que sea que eso signifique. Sus padres compraron una casa en Virginia, así que sé que ella no regresará aquí.

Ahora escucho más música y siempre pongo atención cuando veo un convertible color turquesa, y percibo más cosas: como el color del cielo y la brisa que corre a través de los árboles.

Ella es yo y yo soy ella. Dondequiera que ella esté, lo sabe. Yo respiro su aliento y su sueño sus sueños, ahora, cuando salgo a correr, le dedico el último kilómetro a Rachel.

Sé que nos hemos separado porque ambos estamos persiguiendo nuestros sueños, le deseo lo mejor. T.J.Lacey

*(Adaptado del libro Una 2ª ración de Sopa de pollo para el alma del adolescente, más relatos sobre la vida, el amor y el aprendizaje)*

**1. ¿De qué forma se conocieron los protagonistas de la historia leída?**

- a. Cuando fueron al Restaurante Sonic.
- b. Eran vecinos de casillero en la escuela.
- c. Sus padres tenían los mismos trabajos
- d. Se encontraron en el parque

**2. Subraya la acción que ocurrió después de este hecho: “Un día mi auto no quiso arrancar —es una carcacha que me compró mi padre porque sabía que en ella no podría abusar de la velocidad—. Era uno de esos días grises y fríos de otoño y parecía que iba a llover”.**

- a. Se enfermó de la gripe.
- b. Rachel pasó junto a mí en el estacionamiento de la escuela, conduciendo el convertible color turquesa de su padre y me preguntó si quería que me llevara a algún lado.
- c. Llamó a su padre para llevar su auto al mecánico.
- d. Chocó el auto contra un árbol.

**3. La chica era sofisticada y centrada. Con respecto a él que podemos decir:**

- a. Que él era sencillo e inseguro.
- b. Que él era seguro de sí mismo y todo un conquistador
- c. Que a él le gustaba practicar el fisicoculturismo y el atletismo.
- d. Que a él le agradaba tener muchas amigas.

**4. Lee la siguiente parte del texto: “El día que conocí a Rachel, ella sonrió y dijo hola. Después de mirar sus cálidos ojos color café sentí la necesidad de salir y correr como si fuera la primera y última vez que lo hacía en mi vida. Ese día corrí quince kilómetros y apenas me sentía cansado”. Fundamenta tu respuesta.**

---

---

---

---

5. Lee la siguiente parte del texto: “\_Tú eres yo \_le dije\_. ¿Cómo puedo extrañarte a mí mismo?

Pero en mi interior era como si me estuvieran disecando las entrañas. Ella tenía razón: cada día que pasaba era un día menos que nos quedaba para estar juntos.

Preferimos esperar y actuar como si no fuera a pasar nada que cambiara nuestro mundo. Ella no habló sobre la ropa nueva que compró; yo no dije nada sobre el auto nuevo que me compró mi papá, en el cual iría a la universidad. Seguimos actuando como si el verano fuera a durar por siempre, como si nada pudiera cambiarnos a nosotros ni a nuestro amor. Y sé que ella me amó.

Ya casi es primavera. Pronto pasaré a segundo grado en la universidad. Rachel nunca escribe”. Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

## TEXTO 2: Adolescencia

Aunque suene extraño, los adolescentes son niños y niñas, establecido así en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la cual define como niño a “todo ser humano menor de 18 años”.

La adolescencia es el período en el que una persona se prepara para ser un adulto productivo, con familia y con deberes ciudadanos. Los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, pero los une la edad (entre 12 y 18 años) y una actitud contestataria que persigue el valor de lo social en la relación consigo mismos, con los amigos, con los pares, los afectos, el placer, el juego, la música, el teatro, los deportes y la cultura en su sentido más amplio.

Los adolescentes peruanos tienen una serie de características especiales. Algunos datos principales sobre su situación actual son los siguientes:

### Cuántos son

Hay algo más de 3,600,000 peruanos entre los 12 y 18 años de edad, lo que representa casi el 13% de la población. De ellos el 50,63% son hombres y el 49,3% mujeres.

### Dónde viven

En el año 2003, el 73.5% de los adolescentes peruanos residían en el área urbana y el 26.5% en el área rural.

### Cuántos son pobres

Se estima que en el campo, el 74% de los jóvenes son pobres mientras que en la ciudad el porcentaje es de 39,8%. La pobreza, la exclusión y la inequidad son el orden del día para estos chicos.

### Cuántos estudian

En el 2003, sólo se matricularon en secundaria 2 millones 300 mil alumnos, es decir la mitad de aquellos que accedieron a la primaria. El acceso a educación secundaria en el campo es aun muy deficiente pues sólo el 50% de ellos logra acceder (versus casi 80% en zonas urbanas). Igualmente, el 42% de los chicos y chicas pobres no van a la escuela secundaria, una cifra preocupante si se le compara con el 13% característico de otros grupos socioeconómicos.

### Cuántos trabajan

Un 33% de los adolescentes, entre los 12 y 18 años, realiza actividades económicas y la mitad de ellos combina el trabajo con el estudio. Se estima que en el ámbito rural, el 40% de niños y adolescentes en el Perú trabaja en actividades agropecuarias con serios efectos en la escolaridad (49% de los que trabajan y asisten a la escuela tienen



© UNICEF/PERA10735



uno o más años de atraso escolar). Finalmente, el 62% de las adolescentes trabajadoras del hogar (cuyo número es difícil estimar) no asiste a la escuela y tiene una jornada semanal de 57 horas.

#### **Cuántos son maltratados o explotados**

Encuestas recientes a nivel nacional señalan que un 49% de chicos y chicas reciben golpizas por parte de los padres, siendo considerada esta práctica por los propios

chicos como un método natural de disciplina y educación. Se estima que 8 de cada 10 casos de abuso sexual tienen como victimario a un miembro del entorno familiar y que, 6 de cada 10 embarazos en niñas de 11-14 años, son producto de incesto o violación.

#### **Cuántos son padres o madres**

La maternidad adolescente es cuatro veces mayor en adolescentes sin educación (37%) que con educación secundaria. Lo alarmante es que en el departamento de Loreto los indicadores muestran que el 26% de las adolescentes ya son madres de familia. En la sierra el porcentaje es de 15% y en la costa de 8,5%. Es evidente que las inequidades sociales existen: ser pobre y haber nacido en la selva determina un modo de vida que, en la mayoría de los casos, perpetúa las diferencias acentuando los conflictos sociales.

#### **VIH-SIDA**

De los 17,054 casos reportados de la enfermedad, 826 corresponden a niños y adolescentes. De esta última cifra, 430 son adolescentes entre los 15 y los 19 años (299 hombres y 131 mujeres). En el ranking nacional, Loreto ocupa el cuarto puesto, Piura el quinto, La Libertad el sexto y Lambayeque el noveno. En el Perú, el 75% de nuevos casos de Sida se da entre jóvenes.

#### **Cuántos están privados de la libertad**

Según cifras del Poder Judicial, hasta abril del 2004 habían a nivel nacional 1.309 adolescentes infractores internados en Centros Juveniles, de los cuales sólo 885 habían sido sentenciados, y 424 en condición de procesados.

Recuperado de : [https://www.unicef.org/peru/spanish/children\\_3789.htm](https://www.unicef.org/peru/spanish/children_3789.htm)

#### **1. Escribe V (verdadero) o F (falso) según corresponda.**

- Se considera adolescente de 12 a 18 años de edad. (    )
- La mayoría de adolescentes vive en zona rural (    )
- Se han reportado 826 casos de niños y adolescentes infectados de VIH-SIDA (    )
- El Poder Judicial del Perú ha reportado 424 casos de adolescentes infractores internados en Centros Juveniles. (    )
- a. V-F-V-F
- b. V-V-F-F
- c. F-F-V-V
- d. V-V-V-F

#### **2. Según el texto cuál es el porcentaje de estudiantes de zona rural que no estudia la Educación Secundaria.**

- a. 80%
- b. 50%
- c. 13%
- d. 42%

#### **3. De acuerdo al texto, ¿cuál es una consecuencia del maltrato que sufren los adolescentes?**

- a. Fortalecen su autoestima
- b. Adolescentes salen embarazadas producto del incesto o violación.
- c. Se vuelven obedientes.
- d. Adolescentes consideran que es un método natural de disciplina y educación.

#### **4. ¿Cuál es el propósito principal del texto? Fundamenta tu respuesta, mínimo cinco líneas.**

---



---



---



---



---

#### **5. ¿Cuál sería la utilidad de la información brindada en el texto leído? Fundamenta tu respuesta con dos razones.**

---



---



---



---



---

### TEXTO N° 3: Denunciamos la violencia contra las mujeres

**Denunciamos la violencia CONTRA LAS MUJERES**

**La Ley N° 30364** tiene como fin prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar.

La ley sanciona los siguientes tipos de violencia:
 

- × Económica
- × Psicológica
- × Física
- × Sexual

 Estos tres últimos podrían ser considerados delitos.

Recuerda que la policía está obligada a recibir tu denuncia aunque no tengas tu DNI en ese momento.

Todas las comisarías están en la obligación de recibir las denuncias sin importar el lugar de los hechos.

No se requiere abogado(a), pago alguno o una evaluación médica y/o psicológica para presentar una denuncia.

**¿Cómo actuar?** Todos y todas podemos denunciar cualquier caso de violencia.

1 Denuncia 2 Investigación 3 Protección 4 Juicio penal 5 Condena

Denuncia el caso ante la Policía, el Juzgado de Familia o su equivalente.

La Policía debe investigar el hecho dentro de las 24 hrs. y ordenar los exámenes médicos correspondientes.

El Juzgado deberá dictar medidas de protección dentro de las 72 horas siguientes a la denuncia.

De hallarse indicios de delito, la Fiscalía deriva el caso al Juzgado Penal.

De comprobarse el delito, el agresor es condenado.

Si se trata de un delito en flagrancia, la Policía arresta al agresor e inmediatamente pone los hechos en conocimiento de la Fiscalía Penal.

Un delito flagrante es aquel que se conoce inmediatamente en el momento de los hechos o en las siguientes 24 horas del mismo.

**La ley contempla medidas de protección**

Retiro del agresor del domicilio.

Impedimento de acercamiento a la víctima.

Prohibición de comunicación con la víctima.

Cualquier otra medida que proteja la vida e integridad de la víctima.

**Servicios de asistencia gratuitos**

**¿A dónde más puedes acudir?**

MIMP: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Centros Emergencia Mujer.

Defensa Pública y Acceso a la Justicia.

Defensoría del Pueblo o llamarnos al 112.

En caso necesites mayor ayuda u orientación, puedes acudir a la Defensoría del Pueblo o llamarnos al 112.

Recuperado de: <http://www.defensoria.gob.pe/blog/infografia-denunciamos-la-violencia-contra-las-mujeres/>

1. ¿A qué lugares se pueden recurrir las mujeres en caso de ser víctimas de violencia?

- Policía
- Juzgado de Familia
- Fiscalía
- Todas las anteriores.

2. ¿Por qué la Ley N° 30364, contempla medidas de protección?

- Porque son protectores de las mujeres que sufren violencia.
- Para salvaguardar la integridad física y emocional de la víctima.
- Porque están en contra de los hombres.
- Porque deben poner en prisión a todos los hombres violentos.

3. ¿Con qué propósito habrá elaborado la Defensoría del Pueblo esta infografía?

- Para narrar la historia de las mujeres maltratadas.
- Para brindar instrucciones sobre cómo actuar en casos de violencia contra la mujer.
- Brindar opiniones sobre los casos de violencia contra las mujeres y el grupo familiar.
- Describir cómo queda una mujer maltratada.

4. ¿Cuál sería tu opinión con respecto a la Ley N° 30364 que tiene como fin prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar? Fundamenta tu opinión, mínimo en cinco líneas.

---



---



---



---



---

5. ¿Dónde te gustaría que se difunda esta infografía y por qué? Fundamenta tu opinión con dos razones.

---



---



---



---



---

### TEXTO 4



### EL FANTASMA DEL 'BULLYING'

Por Ítalo Gutiérrez-ECONOMISTA ASOCIADO EN LA CORPORACIÓN RAND

“Recientes estudios confirman que los efectos del ‘bullying’ no se terminan al graduarse del colegio, sino que pueden acompañar a las personas por el resto de sus vidas”.

Este mes se celebró el Día Internacional de Lucha contra el Acoso Escolar o ‘bullying’. A raíz de ello, he leído en las noticias algunas cifras y varios comentarios, sobre todo referidos a casos de extrema violencia que resultaron en hospitalizaciones e incluso en la penosa muerte de niños o

adolescentes. Pero más allá de la cobertura reciente que se le ha dado al tema, quisiera comentar dos puntos concretos sobre los cuales pienso que falta una mayor discusión.



“Es importante que  
verdadera magnitud  
consecuencias a largo plazo

Primero, a pesar de las preocupantes cifras mostradas, aún persiste la idea de que el ‘bullying’ sigue siendo un problema de pocos, de algunos niños o adolescentes que son víctimas de sus

compañeros. Este pensamiento está equivocado y, probablemente, se explique debido a que el ‘bullying’ es un

fenómeno altamente invisible.

Los casos que aparecen en las noticias son ciertamente los más extremos. Pero la mayoría de veces la violencia es verbal (o a través de redes sociales) y psicológica, no física. Por ello puede pasar inadvertida por profesores y padres de familia. Esto último se suma a que tanto las víctimas de este tipo de violencia como sus compañeros tiendan a callar. El ‘bullying’ es como un fantasma difícil de detectar.

En una investigación en proceso, elaborada junto a Oswaldo Molina de la Universidad del Pacífico y a Hugo Ñopo de Grade, encontramos que alrededor del 70% de estudiantes de primero y segundo de secundaria en escuelas públicas reporta haber experimentado algún tipo de violencia por parte de sus compañeros. Y casi el 30% de estudiantes reporta síntomas que podrían ser indicativos de depresión. Sin duda, estas cifras no son fáciles de digerir.

Segundo, el fantasma del ‘bullying’ puede perseguir a las personas aun en su vida adulta. Hagamos un pequeño ejercicio. Tratemos de recordar aquellos compañeros de nuestra época escolar que eran las víctimas usuales de burlas e insultos, aquellos a los que agarraban ‘de punto’ o ‘de lorna’. Y ahora pensemos en cómo les ha ido en la vida luego del colegio. Probablemente, a algunos no les haya ido tan bien.

Es imposible no preguntarse hasta qué punto esa experiencia negativa en la escuela fue determinante para esas personas. Probablemente lo fue bastante. Recientes estudios confirman que los efectos del ‘bullying’ no se terminan al graduarse del colegio, sino que pueden acompañar a las personas por el resto de sus vidas.

Por ejemplo, el profesor Miguel Sarzosa, de la Universidad de Purdue en Estados Unidos, ha encontrado que el ‘bullying’ reduce las habilidades no cognitivas (la capacidad para relacionarse con otras personas, la perseverancia, la motivación, el autocontrol, etc.). Las habilidades no cognitivas pueden ser tan o más importantes que las cognitivas (el conocimiento) para la educación y el trabajo, y se adquieren principalmente durante la niñez y adolescencia (aún no hay consenso sobre qué tanto se pueden modificar en la adultez).



Quizá por ello otros investigadores han encontrado evidencia de que el 'bullying' en las escuelas afecta negativamente la asistencia a la universidad y los ingresos futuros en el mercado laboral. Y ese es solo un ejemplo.

El Ministerio de Educación viene trabajando desde hace varios años en encontrar maneras de reducir el 'bullying' y mejorar la convivencia en las escuelas. Un ejemplo es el portal [www.siseve.pe](http://www.siseve.pe), que sirve para denunciar casos de violencia escolar. Sin embargo, también es importante que todos tomemos conciencia de la verdadera magnitud del problema y de sus posibles consecuencias a largo plazo, y que pensemos en cómo podemos actuar para cambiar esta situación desde nuestros distintos roles; ya sea como padres, familiares, educadores, funcionarios o políticos.

Adaptado de: <https://elcomercio.pe/autor/italo-gutierrez>

**1. ¿Qué habilidades reduce el bullying?**

- a. Cognitivas
- b. No cognitivas
- c. Todas las anteriores.
- d. Ninguna de las anteriores.

**2. ¿Qué otro título sería el más adecuado para este texto?**

- a. El bullying en la adolescencia.
- b. Consecuencias negativas del bullying en la vida de las personas
- c. Violencia en las escuelas
- d. Bullying y convivencia armoniosa en las escuelas.

**3. La tesis de un texto argumentativo plantea la opinión principal que defiende el autor con la intención de convencer a los lectores. ¿Cuál es la tesis del texto leído?**

- a. El bullying es difícil de detectar, te ocasiona daño en tus habilidades no cognitivas y te persigue hasta la adultez influyendo en tu desempeño laboral y personal por lo que deberíamos actuar desde los diferentes roles que cumplimos cada uno.
- b. El bullying es una etapa estudiantil que concluye cuando haces la fiesta de promoción.
- c. El Ministerio de Educación trabaja para prevenir el bullying y mejorar la convivencia en las escuelas.
- d. Este es un problema que debe resolver la escuela, los estudiantes y los padres de familia.

**4. En el texto leído, se encuentran los siguientes datos:** *"En una investigación en proceso, elaborada junto a Oswaldo Molina de la Universidad del Pacífico y a Hugo Ñopo de Grade, encontramos que alrededor del 70% de estudiantes de primero y segundo de secundaria en escuelas públicas reporta haber experimentado algún tipo de violencia por parte de sus compañeros. Y casi el 30% de estudiantes reporta síntomas que podrían ser indicativos de depresión" "...el profesor Miguel Sarzonsa, de la Universidad Purdue en Estados Unidos, ha encontrado que el 'bullying' reduce las habilidades no cognitivas (la capacidad para relacionarse con otras personas, la perseverancia, la motivación, el autocontrol, etc.). Las habilidades no cognitivas pueden ser tan o más importantes que las cognitivas (conocimiento) para la educación y el trabajo, y se adquieren principalmente durante la niñez y adolescencia (aún no hay consenso sobre qué tanto se pueden modificar en la adultez)". Al respecto, ¿cuál es la finalidad por la que el autor utiliza esta información? Fundamenta tu respuesta. Mínimo en cinco líneas.*

---

---

---

---

---

**5. ¿Cuál es la forma de actuar que espera el autor de parte de los lectores? ¿Estás de acuerdo? Fundamenta tu respuesta. Mínimo en cinco líneas.**

---

---

---

---

---

**TEXTO N° 5:**



[https://images.clarin.com/2016/08/26/SySE1gpFVe\\_720x0.jpg](https://images.clarin.com/2016/08/26/SySE1gpFVe_720x0.jpg)

**1. La función de la lengüeta es:**

- Adaptarse al pie de modo que no provoque roces.
- Facilitar la flexión del pie.
- Ser elástica y amortiguar el talón.
- Brindar confort y estabilidad para el apoyo del pie.

**3. Del texto se puede deducir que la parte más importante del calzado deportivo es:**

- Sistema de ajuste, a través de cordones, cierre de velcro. Deben sujetar sin que el pie pierda libertad de movimiento.
- Lengüeta que debe adaptarse al pie de modo que no provoque roces.
- Materiales de lona o piel y suela de goma, para que el calzado sea liviano pero no frágil y para permitir una buena ventilación.
- Ninguna porque cada parte es importante por sí sola, ya que todas lo son para que el cansado deportivo cumpla su propósito.

**4. ¿Qué es el propósito del texto extraído del cuento El Caballero Carmelo?**

- Describir
- Narrar
- Exponer
- Ninguna de las anteriores.

**4. ¿Con qué finalidad el autor de este texto separó las partes del calzado deporte en la infografía? Fundamenta tu respuesta.**

---



---



---



---

**5. ¿Por qué el texto lleva por título Radiografía del calzado? Fundamenta tu respuesta.**

---



---



---



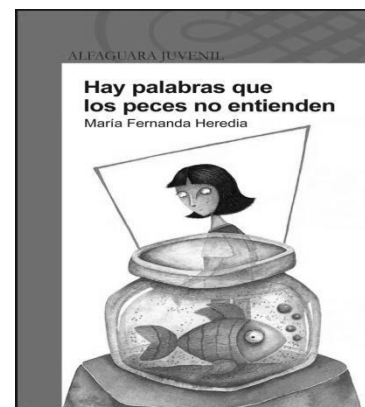
---

**TEXTO N° 6: "Hay palabras que los peces no entienden" (Adaptación)**

**Autora: María Fernanda Heredia.**

Francisca y Miguel son hermanos, se quieren muchísimo; sin embargo ahora están separados, ya que el papá ha botado de la casa a Miguel porque ha dejado la carrera de Arquitectura por la de Literatura, además aun siendo estudiante universitario de veintidós años, ya va tener un hijo con su enamorada Ana. En vista de esta situación, han prohibido a Francisca que se comunique por ningún medio con su hermano.

En este contexto, Miguel ha creado un correo denominado María Paz para no generar sospecha, pues el papá de Francisca tiene la clave y siempre revisa sus conversaciones; pero ha notado que únicamente las primeras líneas. Por ello, ahora pueden conversar mediante el correo electrónico, tal como se detalla a continuación:



“De: Ma. Francisca Hernández (mfh@latinmail.com)

Para: Ma. Paz Mendoza (pazyamor@hotmail.com)

Asunto: Sobre trabajo de los Incas

Hola María Paz:

El próximo jueves tendremos que entregar el trabajo sobre los Incas, yo ya he avanzado con mi parte y quisiera que nos reuniéramos para; hola Miguel, hoy me siento fatal. He dejado a Solón en una tienda de mascotas, creo que ahora sí nos hemos separado para siempre. Ya sé que no te gusta que diga para siempre, porque uno nunca sabe, pero hay ocasiones como esta en que me late que tengo razón. El chico de la tienda dijo que en una semana, como máximo, le conseguirá dueño. Y eso está bien. Pero es horrible.

Cuando esta tarde llegué a casa, papá me felicitó por haber desaparecido a Solón de su panorama, lo llamó mugroso perro, y yo sentí rabia. Papá sonrió y me dijo lo de siempre, que es por mi bien. Eso mismo dijo cuando le pregunté por qué te había prohibido que vinieras a visitarme. Es por tu bien dijo también ayer lo descubrí revisando mi correo electrónico, y ahora lo recuerdo, esa misma frase en la que utilizaba cada vez que te golpeaba. Yo no entiendo, Miguel, ¿por qué rayos me siento tan triste cuando papá hace cosas por mi bien? Lo siento, hoy no tengo ninguna broma para ti. Un beso. Y otro.  
Francisca”.

“De: Ma. Paz Mendoza (pazyamor@hotmail.com)

Para: Ma. Francisca Hernández (mfhq@latinmail.com)

Asunto: Re.: Sobre el trabajo de los Incas.

Hola Francisca:

Todavía me falta algo de información sobre Tupac Yupanqui pero creo que hasta mañana podré; hola Ratón, perdóname, cuando te regalé al cachorro jamás pensé que te causaría tantos problemas, estaba casi seguro de que, por ser tu cumpleaños, papá te permitiría quedarte con él. Pero bueno, tengo que decirte algunas cosas, grábatelas bien en tu cabeza. Lo primero, ni papá ni nadie tienen el derecho a quitarte la sonrisa, ¿entiendes? Enójate, ponte furiosa si quieres, pero no dejes que esos sentimientos te duren más de 5 minutos, porque si lo permites, entonces habrás perdido la batalla.

Segundo, no seas dura con papá, y mira que te lo estoy diciendo yo, que siempre me llevé con él como perro y gato. Cuando él te dice que hace las cosas por tu bien, está convencido de que es así, aunque a veces se equivoque. Él no quiere hacerte daño, como tampoco creo que quiso hacérmelo a mí, pero en ocasiones sus maneras son duras e incluso grotescas. Sé paciente, Ratón, y sé más hábil que él. No dejes que sus gritos y sus ofensas te afecten demasiado. Odia su violencia, pero nunca odies a él. Papá, aunque se crea Superman, es solo un hombre que comete un millón de errores cada día, pero que, de esto estoy seguro, te quiere muchísimo. Sé que lo que te estoy pidiendo no es fácil, pero es necesario que aprendas a eludir los escobazos. Y tercero, no te olvides jamás que te quiero, y que cuando me necesites estaré junto a ti. No estás sola, Ratón, tienes un hermano que te quiere, y un sobrino que comienza a dar patadas en la barriga de Ana.

M".
-----

1. El correo electrónico **"pazyamor@hotmail.com"** pertenece a la siguiente persona:
  - a. Su amiga Carolina
  - b. Su hermano Miguel
  - c. Su prima María Paz.
  - d. Su gran amigo de la infancia, Solón.
2. **¿Por qué motivo Miguel y Francisca deben comunicarse por correo electrónico y no en persona?**
  - a. Porque Miguel es una mala persona.
  - b. Porque el papá de Francisca no quiere que gaste luz e Internet
  - c. Porque el papá de ambos no quiere que se comuniquen.
  - d. Ninguna de las anteriores.
3. **De la respuesta de Miguel, se puede deducir:**
  - a. Que no soporte los actos violentos de su padre y que le responda de la misma forma.
  - b. Que debe querer a su padre porque él es Superman
  - c. Que Ana está embarazada y que va tener un sobrino.
  - d. Conoce lo violento y renegón que es su papá y trata de proteger y animar a su hermana.
4. **Del texto se puede inferir que Francisca se siente triste, ¿cuáles crees que son los motivos? Fundamenta tu respuesta brindando razones.**

---



---



---



---

5. **¿Cuál es la finalidad del asunto y las primeras líneas de los correos electrónicos entre Francisca y Miguel. Fundamenta tu respuesta.**

---



---



---



---

D. Certificado de validez del contenido del instrumento que mide desempeño lector

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
	<b>OBTIENE</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Identifica información							
2	Identifica información explícita,							
3	Identifica información relevante							
4	complementa seleccionando datos específicos							
5	Identifica detalles en diversos tipos de texto							
6	Identifica texto de estructura compleja							
7	Identifica información contrapuesta							
8	Identifica vocabulario especializado.							
	<b>INFIERE</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Explica el tema							
10	Deduce relaciones lógicas							
11	Explica el propósito comunicativo del texto							
12	Deduce relaciones(causa-efecto, semejanza-diferencia)							
13	Distingue lo relevante sintetizando la información.							
14	Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares							
15	Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia							
16	determina el significado de palabras en contexto							

17	Establece conclusiones con el contexto sociocultural del texto.							
18	Determina el significado de expresiones con sentido figurado.							
	<b>REFLEXIONA</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Opina sobre el contenido, organización textual							
20	Justifica la elección de textos de su preferencia							
21	Explica la intención del autor							
22	Opina sobre las estrategias discursivas							
23	Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información							
24	Justifica la elección sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos.							
25	contrasta su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.							
26	Contrasta entre sí, y determina las características de los autores							
27	Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones							
28	Contrasta las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.							
29	Explica las representaciones sociales presentes en el texto							
30	Contrasta los tipos textuales y los géneros discursivos.							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable [ x ]      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mateo Mario Salazar Avalos      DN I06204017

Especialidad del

validador:.....

10 de Octubre del 2017

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Psic. Mateo Mario Salazar Avalos  
PSICÓLOGO - CPEP BAE 1444

Firma del Experto Informante.

## J. Base de datos y prueba de fiabilidad

pre test grupo control																														
	Obtiene información del texto escrito								Infiere e interpreta información del texto										Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto											
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
5	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
6	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
7	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
8	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
11	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
12	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1
13	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0
14	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
16	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
17	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
18	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1
20	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
21	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0
22	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
23	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1

	post test												control																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
	Obtiene información del texto escrito								Infiere e interpreta información del texto										Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del tex																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
3	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



[illegible]

## K. Programa LECOM “Lectoras competentes”

### UNIDAD DIDÁCTICA: PROGRAMA LECOM “LECTORAS COMPETENTES”

#### 1. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa Pública : N° 20189 “Nuestra Señora de la Concepción”  
 1.2 Grado y sección : 3° “C”  
 1.3 Duración : 10 sesiones de aprendizaje

#### 2. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencia y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?	Instrumento de evaluación
<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene información del texto escrito.</li> <li>Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del</li> </ul>	Lee narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales, en diversos formatos, obtienen datos, interpreta e infiere información, reflexiona y opina sobre el contenido y forma de estos, y, a partir de ello, genera ideas para reflexionar sobre sus intereses y expectativas que tiene como adolescente.	Lista de cotejo Ficha de comprensión lectora

	<p>texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</li> </ul>		
--	--	--	--

### 3. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Según, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de 2° Grado de Educación Secundaria 2016 que aplica el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, las estudiantes que ahora cursan el tercer grado de educación secundaria, sección “C”, reportaron resultados por debajo del nivel de logro esperado en relación a sus desempeños en Comprensión de Textos Escritos y Matemática, lo que guarda relación con el bajo rendimiento académico de la mayoría de ellas.

En el presente año 2017, se han reportado casos de comportamiento disocial en algunas estudiantes del aula, lo que se ha tomado conocimiento mediante las jornadas de reflexión pedagógica de la institución educativa. Esta situación académica y actitudinal nos compromete a los educadores a hacer algo desde nuestros roles, por ello, el área de Comunicación propició espacios de diálogo con las estudiantes para recoger información valiosa sobre las necesidades socioemocionales e intereses, los que se han reportado oportunamente a la Coordinación de Tutoría de la institución; pero que a la vez se está abordando desde una perspectiva de la tutoría transversal porque consideramos que siendo cercanos a sus inquietudes generamos confianza para ayudarles a tomar mejores decisiones durante este proceso de cambios propios de la adolescencia para prepararlos para la gestión de riesgos que puedan presentárseles. Motivo por el cual, se planteará a las estudiantes siguientes preguntas retadoras:

¿Las y los adolescentes cuando tienen un comportamiento disocial evalúan las consecuencias de sus acciones? ¿Cómo se sienten después? ¿Qué les permitiría tener mayores elementos para tomar mejores decisiones la próxima vez? ¿Crees que la lectura podría ser de utilidad para los adolescentes durante este proceso de cambios? ¿Qué leen con más frecuencia y por qué? ¿Sobre qué temas les gustaría leer? ¿Qué relación encuentran entre sus resultados de la ECE 2016 en Comprensión de Textos Escritos y los logros de aprendizaje del presente año? ¿Qué podríamos hacer mejorar los resultados obtenidos?

### 4. SECUENCIA DE SESIONES DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA LECOM “LECTORAS COMPETENTES”

<p><b>Previo al inicio del Programa LECOM (03 horas pedagógicas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del PRE TEST que tiene como propósito recoger el nivel de los desempeños en la competencia lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.</li> </ul>	
<p><b>Sesión 1 (03 horas pedagógicas): Presentamos el Programa LECOM y nos organizamos para su implementación</b></p> <p>Se presentan los aprendizajes a lograr en esta unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se establecen en forma consensuada con las estudiantes los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.</li> <li>- Luego, se les presenta un fragmento de la Película Manos milagrosas <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SXoGkTCXkSQ">https://www.youtube.com/watch?v=SXoGkTCXkSQ</a></li> <li>- También se da lectura en cadena de la historia “Leer para ser hombres libres” del autor Danilo Sánchez Lihón.</li> </ul>	<p><b>Sesión 2 (02 horas pedagógicas): Conocemos el texto para construir el sentido de lo que leemos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Se conforman 6 equipos uno por cada tipo de texto leído en el PRE TEST LECOM.</li> <li>- Se les presentan los textos leídos en el PRE TEST.</li> <li>- Se les pregunta: ¿Qué es un texto? ¿Qué tipos de textos han leído? ¿En qué formatos se han presentado? ¿En qué soporte están los textos leídos? ¿En qué contextos de la lectura se encuentran los textos leídos? ¿Qué es la comprensión lectora de textos escritos? ¿Cómo nos damos cuenta que una persona tenga desarrollada</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A continuación se analiza en forma compartida cómo la lectura influyó en la vida de los personajes principales de la película y del texto escrito. Acto seguido, se les pide que escriban en una Ficha de lectura las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Quiénes son los personajes principales, descríbelos física y psicológicamente? ¿Con qué intención se habrán publicado estos textos? ¿Qué relación existe entre la historia observada, el texto leído y mi vida personal?</li> <li>- Posteriormente, se les plantea las siguientes interrogantes: ¿Las y los adolescentes cuando tienen un comportamiento disocial evalúan las consecuencias de sus acciones? ¿Cómo se sienten después? ¿Qué les permitiría tener mayores elementos para tomar mejores decisiones la próxima vez? ¿Crees que la lectura podría ser de utilidad para los adolescentes durante este proceso de cambios? ¿Qué leen con más frecuencia y por qué? ¿Sobre qué temas les gustaría leer? ¿Qué relación encuentran entre sus resultados de la ECE 2016 en Comprensión de Textos Escritos y los logros de aprendizaje del presente año? ¿Qué podríamos hacer mejorar los resultados obtenidos?</li> <li>- Se recogen las opiniones en tarjetas metaplan.</li> <li>- Después se les presenta el Programa LECOM y la ruta que se seguirá para el logro de los propósitos del mismo.</li> <li>- Se establecen equipo de trabajo para control y seguimiento de las metas planteadas.</li> <li>- Cada estudiante en una tarjeta escribirá sus metas personales para esta unidad y cómo hará para cumplirlas.</li> <li>- Se trabaja en forma individual la Ficha metacognitiva de la sesión y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>	<p>la competencia de comprensión lectora? ¿Para qué nos evalúan la comprensión lectora? ¿Cómo podemos mejorar nuestra comprensión lectora?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recogen sus respuestas en hojas verdes para colocarlos en un árbol sin hojas como primeros aportes</li> <li>- Después se les entrega una fotocopia con información referida al texto, tipos, marcas significativas o paratexto, formatos y contextos de la lectura.</li> <li>- A continuación se les organiza en 7 equipos de 04 integrantes y se les pide que completen en equipos una ficha de identificación.</li> <li>- Luego una integrante presenta los hallazgos, los cuales se socializan en grupo clase.</li> <li>- Al concluir, vuelven a revisar sus respuestas a las interrogantes planteadas al inicio de la sesión, las que fueron colocadas en formato de hoja de árbol. Las vuelven a respondan, si es necesario, pero ahora en frutos de naranja.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>
<p><b>Sesión 3 (03 horas pedagógicas): Reconocemos la estructura de los textos leídos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les entrega a cada equipo conformado en la sesión anterior un sobre con uno de los textos leídos en el PRE TEST pero en partes recortadas. Luego se les pide que lo revisen y orden respectivamente e identifiquen qué tipo de texto y que además propongan qué estructura tiene tipo que les ha tocado, refiriéndose a las características que han podido observar en él.</li> <li>- Al concluir el trabajo lo socializan en grupo clase.</li> </ul>	<p><b>Sesión 4 (02 horas pedagógicas): Leemos textos narrativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de unos textos narrativos, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura de testimonios de adolescentes infectadas de VIH publicado por UNICEF.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Después se les distribuye una separata de los tipos de textos que se leerán en el programa con la respectiva estructura.</li> <li>- Posteriormente, se les indica que deberán volver a revisar lo trabajado inicialmente y que ahora van a pegar sus textos y señalarán con hojas de colores la estructura correspondiente.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspirada en el testimonio leído, escribe uno sobre sí misma en donde comparta sobre un tema sobre el que desee escribir.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>
<p><b>Sesión 5 (03 horas pedagógicas): Leemos textos descriptivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa una video sobre el libro Rafaela de Mariana Furiase. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V6_H78QAvF0">https://www.youtube.com/watch?v=V6_H78QAvF0</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto narrativo en el que se utiliza la descripción, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura un fragmento de la obra juvenil Rafaela.</li> <li>- Pega en una hoja su foto y se describe a sí misma valorándose en forma integral.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>	<p><b>Sesión 6 (03 horas pedagógicas): Leemos textos instructivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa una video titulado Proyecto de vida <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lnHUiTksVY">https://www.youtube.com/watch?v=lnHUiTksVY</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto instructivo, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura del texto Proyecto de vida en la adolescencia.</li> <li>- Elabora su primera versión de su proyecto de vida.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>
<p><b>Sesión 7: Leemos textos expositivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa una video de la canción Tú eres único Que fue editado por el Ministerio de Educación <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00">https://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto narrativo en formato discontinuo, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura un texto titulado Bullying.</li> <li>- Realiza una presentación oral en la formación escolar para prevenir el Bullying en la institución educativa, teniendo en cuenta la información leída.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>	<p><b>Sesión 8: Leemos textos argumentativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa una video titulado Prevención del embarazo, editado por el Ministerio de Educación <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uuEY-K3GZ0A">https://www.youtube.com/watch?v=uuEY-K3GZ0A</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto argumentativo, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura de un texto argumentativo titulado Embarazo adolescente en el Perú: ¿por qué es tan alto y qué podemos hacer?</li> <li>- Se les plantea un caso y se les pide que utilicen ideas fuerza del texto para elaborar 03 argumentos que convengan a la protagonista de que no debe tomar esa decisión inadecuada.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>

<p><b>Sesión 9: Leemos textos transaccionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa dos videos sobre la relación de las cartas y la vida de las personas  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=j4MNmyiueIs">https://www.youtube.com/watch?v=j4MNmyiueIs</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=i2RE55bDTq4">https://www.youtube.com/watch?v=i2RE55bDTq4</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto transaccional, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura de la carta literaria que es fragmento del libro Cartas a María Elena del autor Juan Luis Mejía.</li> <li>- Escribe un afiche para tu mejor amiga, en el cual se consignen las ideas más importantes del texto leído. Además deberá llevar imágenes vinculadas con las ideas.</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>	<p><b>Sesión 10: Leemos textos digitales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les recuerda los acuerdos de convivencia para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa LECOM.</li> <li>- Observa un video la Influencia de la tecnología y la lectura  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Lh7MbZsERbw">https://www.youtube.com/watch?v=Lh7MbZsERbw</a></li> <li>- Se le comunica el propósito de la sesión.</li> <li>- Lee reflexionando en forma individual y en equipo sobre en el proceso lector de un texto expositivo académico en soporte digital, utilizando estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura ¿Cómo funciona el cerebro adolescente? Ubicado en la siguiente dirección electrónica:  <a href="https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/5142/como-funciona-el-cerebro-adolescente">https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/5142/como-funciona-el-cerebro-adolescente</a> .</li> <li>- A partir de la experiencia lectora de leer un texto digital proponen pasos básicos para comprenderlo con éxito..</li> <li>- Finalmente, cada una responde en forma individual la ficha metacognitiva y se plantea metas para la próxima clase.</li> </ul>
<p><b>Posterior a la finalización del Programa LECOM (03 horas pedagógicas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplica el POST TEST con el fin de realizar el contraste correspondiente con el PRE TEST, luego de la intervención.</li> </ul>	

## 5. MATERIALES BÁSICOS Y RECURSOS A UTILIZAR

### 4.1 PARA LA DOCENTE

- **Bibliográfico:**

- Currículo Nacional para la Educación Básica, Ministerio de Educación del Perú.
- Rutas de aprendizaje del Área de Comunicación VI y VII, elaboradas por el Ministerio de Educación del Perú.
- Artículos de revistas, periódicos e internet sobre asuntos relacionados con los adolescentes
- Libros de literatura juvenil
- Diccionario
- 10 ideas clave La competencia lectora según PISA, reflexiones y orientaciones didácticas de Felipe Zayas.
- Marco teórico PISA 2018
- Cómo mejorar la comprensión lectora de Andrés Calero Guisado.
- Estrategias de comprensión lectora de Isabel Solé
- Metacognición y lectura de Juana Pinzás.

- **Útiles de escritorio:**

- Tarjetas metaplan de colores, hojas de colores, tijera, goma, etc.

### 1.2 PARA LAS ESTUDIANTES

- Fotocopia de las lecturas, diccionario, hojas de colores, goma, tijeras, etc.

## 6. REFLEXIONES SOBRE LOS APRENDIZAJES AL CONCLUIR LA UNIDAD

### DIDÁCTICA DEL PROGRAMA LECOM

¿Qué avances tuvieron los estudiantes en sus aprendizajes?

¿Cuáles son las mayores dificultades que se observan en los estudiantes al término de esta unidad didáctica?

¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente unidad?

¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

---

Firma de Docente	V°B° Director de la IE	V°B° Sub Directora de la IE
CECILIA CHÁVEZ CARRAZCO	HUGO SÁNCHEZ SUÁREZ	ANA PATRICIA SÁNCHEZ
	SUÁREZ	

## SESIONES DE APRENDIZAJE

Está constituida por una secuencia lógica de sesiones de aprendizaje, las mismas que se desarrollan con la participación de las estudiantes del 3° “C”. En cada sesión, se hará uso de textos de diverso tipo, cuyo contenido esté vinculado con los intereses y necesidades de las adolescentes. Además la docente acompañará el proceso lectora compartiendo actividades y estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de leer.

### SESIÓN N° 01

#### PRESENTAMOS EL PROGRAMA LECOM Y NOS ORGANIZAMOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene información del texto escrito.</b></li> <li>• <b>Infiere e interpreta información del texto.</b></li> <li>• <b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul>	<b>Evidencia:</b> Responden ficha de lectura <b>Instrumento:</b> Ficha de Lectura

#### 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar el video del fragmento de la película Manos milagrosas.</li> <li>- Preparar la Ficha de lectura del texto “Leer para ser hombres libres” del autor Danilo Sánchez Lihón.</li> <li>- Preparar las tarjetas metaplan con los rótulos de las preguntas.</li> <li>- Preparar cartel con el nombre del Programa y el propósito del mismo.</li> <li>- Elaborar la ficha metacognitiva de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video fragmento de la película Manos milagrosas <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SXoGkTCXkS0">https://www.youtube.com/watch?v=SXoGkTCXkS0</a></li> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyector, laptop, parlantes y ecran.</li> </ul>



### 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego conversa con ellas sobre la necesidad de establecer acuerdos de convivencia para el desarrollo cada vez mejor de las sesiones de aprendizaje. Luego les motiva a que propongan ideas para establecer acuerdos que todas nos comprometamos a cumplir con el fin de promover una convivencia armoniosa y democrática en el aula. Además les menciona que cuando resulte necesario van a recurrir a los acuerdos para evaluar si lo estamos cumpliendo.
- Luego les comunica el propósito de la sesión:** “Hoy conocerán el Programa “Lectoras Competentes” (LECOM) y nos organizaremos para su implementación”
- Le menciona que durante la sesión debemos estar muy atentas, participativas y respetuosas a las ideas diferentes y valiosas que se dan.

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

- A su vez, les indica que van a observar un fragmento de la película Manos milagrosas. Por ello, les pide que mencionen sus predicciones sobre la película.
- La docente registra en un papelote sus aportes. Además les refiere que mientras observen traten de encontrar una relación entre la historia y sus vidas. También les indica que pueden tomar apuntes de lo que consideren sea más importante.
- Luego les presenta el video mencionado.
- Al concluir, vuelven a revisar sus aportes iniciales y contrastan con sus nuevos hallazgos.
- Del mismo modo, les solicita que en forma espontánea algunas estudiantes comenten sobre la relación que encontraron entre la película y sus vidas.
- Al terminar este proceso, les comenta que también van a dar lectura en forma individual y guiada un texto titulado “Leer para ser hombres libres” del autor Danilo Sánchez Lihón.

#### Antes de la lectura

- Se les presenta como propósito de la lectura: Leer para comprender cómo influye la lectura en la vida de las personas.
- Luego, les invita a plantear sus primeras hipótesis sobre la lectura, teniendo en cuenta la siguiente ficha:

<b>PREDICCIÓN LECTORA</b> <b>TÍTULO DE LA LECTURA: “LEER PARA SER HOMBRES LIBRES”</b> <b>Este título me hace recordar...</b>				
Algo que he visto...	Algo que he leído...	Algo que me contaron...	Algo que he vivido...	Por lo tanto, creo que se va tratar de lo siguiente:

#### Durante la lectura

- Se inicia la lectura compartida de la historia y se les indica que mientras lo hacen vaya imaginando lo que sucede.
- Al término de cada párrafo, la maestra hace un alto y pedirá que una de sus estudiantes comente lo que ha imaginado y así sucesivamente hasta que concluye la lectura.
- Mientras leen van efectuando el contraste entre sus predicciones iniciales y el texto leído.

#### Después de la lectura

- Les pide que, considerando el texto leído y el video observado respondan a las siguientes interrogantes:
  - ¿Quiénes son los personajes principales, descríbelos física y psicológicamente?
  - ¿Con qué propósito se habrán publicado el video y el texto escrito?
  - ¿Qué relación existe entre el video observado, el texto leído y mi vida personal?

#### En grupo clase

- Por otra parte les refiere que ha estado muy atenta a sus inquietudes y expectativas de las últimas semanas. En ese sentido, les propone mirar con optimismo el inicio de una nueva unidad de trabajo, inspirándonos

en los protagonistas de la lectura y del video compartido. En ese sentido, les indica que colocará unos rótulos con las siguientes preguntas que nos ayuden a reflexionar al respecto:

1. ¿Las y los adolescentes cuando tienen un comportamiento disocial evalúan las consecuencias de sus acciones? ¿Cómo se sienten después?
  2. ¿Qué les permitiría tener mayores elementos para tomar mejores decisiones la próxima vez?
  3. ¿Crees que la lectura podría ser de utilidad para los adolescentes durante este proceso de cambios?
  4. ¿Qué leen con más frecuencia y por qué?
  5. ¿Sobre qué temas les gustaría leer?
  6. ¿Qué relación encuentran entre sus resultados de la ECE 2016 en Comprensión de Textos Escritos y los logros de aprendizaje del presente año?
  7. ¿Qué podríamos hacer mejorar los resultados obtenidos?
- Cada una responderá en una tarjeta metaplan del color correspondiente en la interrogante que sienta que puede aportar más.
  - Después se lee las respuestas, se organizan y se analizan con todas con el fin de llegar a la conclusión que nos encontramos frente a un problema y que debemos encontrar posibles soluciones.
  - Por eso, les presenta como alternativa el PROGRAMA LECOM que significa Programa “Lectoras Competentes” que tiene como objetivo fortalecer los desempeños de las estudiantes del 3° C en la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, lo que tiene influencia directa en el rendimiento académico de cada una, ya que en todas las áreas se deben comprender textos para aprender. De igual forma, les detalla que este programa desarrollará las siguientes sesiones:  
 Sesión 1: Presentamos el Programa LECOM y nos organizamos para su implementación.  
 Sesión 2: Conocemos el texto para construir el sentido de lo que leemos.  
 Sesión 3: Reconocemos la estructura de los textos leídos  
 Sesión 4: Leemos textos narrativos  
 Sesión 5: Leemos textos descriptivos  
 Sesión 6: Leemos textos instructivos  
 Sesión 7: Leemos textos expositivos  
 Sesión 8: Leemos textos argumentativos  
 Sesión 9: Leemos textos transaccionales  
 Sesión 10: Leemos textos digitales
  - Por otra parte, les propone organizarse para la distribución de materiales, seguimiento al tiempo asignado para cada tarea, etc.
  - Una vez organizadas, la maestra les solicitan que completen la siguiente ficha personal:  
 ¿Qué me propongo lograr en el Programa LECOM?  
 ¿Qué acciones voy a realizar para lograrlo?  
 ¿Cómo haré para verificar que estoy cumpliendo lo que me he propuesto?  
 ¿Qué haré en caso de darme cuenta de no estar cumpliendo lo que me he propuesto?

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### **En grupo clase**

- Leemos la Ficha metacognitiva de la sesión, reflexionamos sobre la importancia de desarrollarla al final de cada sesión de aprendizaje.  
 FICHA METACOGNITIVA DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE
  - ¿Qué aprendí hoy?
  - ¿Cómo hice para aprender?
  - ¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?
  - ¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?
  - ¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo realizado y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

#### **4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES**

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

## 5. ANEXOS

### - ANEXO 1: Ficha de predicción lectora

<b>PREDICCIÓN LECTORA</b> <b>TÍTULO DE LA LECTURA: “LEER PARA SER HOMBRES LIBRES”</b> <b>Este título me hace recordar...</b>				
<b>Algo que he visto...</b> 	<b>Algo que he leído...</b> 	<b>Algo que me contaron...</b> 	<b>Algo que he vivido...</b> 	<b>Por lo tanto, creo que se va tratar de lo siguiente:</b>

### - ANEXO 2: Ficha de metas personales de aprendizaje

#### FICHA DE METAS PERSONALES DE APRENDIZAJE

- ¿Qué me propongo lograr en el Programa LECOM?
- ¿Qué acciones voy a realizar para lograrlo?
- ¿Cómo haré para verificar que estoy cumpliendo lo que me he propuesto?
- ¿Qué haré en caso de darme cuenta de no estar cumpliendo lo que me he propuesto?

### - ANEXO 3: Ficha de lectura

## FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

### Leer para ser hombres libres

**Autor: Danilo Sánchez Lihón**

Frederick Douglas, el gran hombre de Estado norteamericano, consejero y amigo personal del presidente Abraham Lincoln, nació esclavo en Maryland, en el año 1817. Siendo niño la esposa de su amo, que era una mujer tierna y bondadosa, pretendió enseñarla las primeras letras del alfabeto en un silabario. Al descubrir este hecho el amo blanco se enfureció y lleno de ira, le increpó a su esposa gritándole:

- ¡Qué estás haciendo mujer!
- Enseñándole a leer a este niño.
- Pero, ¡cómo se te ocurre tal barbaridad!
- Pero, ¡por qué tanta cólera!
- ¡Es que si le enseñas a leer dejará de ser esclavo!-fue su respuesta contundente.

Desde ese momento, cuenta Frederick Douglas, comprendió –al oír tales palabras- cuál era el camino que tenía que recorrer para dejar de ser paria, siervo y explotado. Se le reveló, como si los cielos se rasgaran, el secreto para aspirar a ser un hombre libre, razón por la cual dedicó todas sus energías y desvelos a aprender a leer, primero, y luego a devorar –a escondidas de sus opresores- todo aquel rastro y vestigio de escritura que encontrara a su paso llegando a ser –como de hecho lo fue- el gran libertador de su raza, pesto que a él cupo redactar el decreto de la abolición de la esclavitud que luego firmara y refrendara Abraham Lincoln.

1. **¿Describe a los siguientes personajes, tanto física como psicológicamente?**

<b>Película: Benjamín</b>	<b>Texto leído: Frederick Douglas</b>
<b>Elabora un dibujo:</b>	<b>Elabora un dibujo:</b>
<b>¿Cómo era físicamente?</b>	<b>¿Cómo era físicamente?</b>
<b>¿Cómo psicológicamente (sus actitudes)?</b>	<b>¿Cómo psicológicamente (sus actitudes)?</b>

2. **¿Con qué intención se habrán publicado el video observado y el texto leído?**

<b>Película: Manos milagrosas</b>	<b>Texto leído: Leer para ser hombres libres</b>

3. **¿Qué relación existe entre el video observado, el texto leído y mi vida personal?**

- ANEXO 3: Ficha metacognitiva de la sesión

1. **¿Qué aprendí hoy?**

---

2. **¿Cómo hice para aprender?**

---

3. **¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?**

---

4. **¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?**

---

5. **¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?**

---

## SESIÓN N° 02

### CONOCEMOS EL TEXTO PARA CONSTRUIR EL SENTIDO DE LO QUE LEEMOS

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

<b>Competencias y capacidades</b>	<b>Desempeños (criterios de evaluación)</b>	<b>¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?</b>
-----------------------------------	---	--

<p><b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene información del texto escrito.</b></li> <li>• <b>Infiere e interpreta información del texto.</b></li> <li>• <b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul>	<p><b>Evidencia:</b> Organizadores visuales sobre el texto</p> <p><b>Instrumento:</b> Lista de cotejo</p>
---	--	---

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar separata con información referida al texto, marcas significativas o paratexto, formatos y contextos de la lectura.</li> <li>- Sacar un juego de fotocopias para cada equipo (texto descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo y transaccional)</li> <li>- Preparar el árbol, las hojas y los frutos (naranjas)</li> <li>- Elaborar la ficha metacognitiva de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Árbol de los primeros saberes.</li> </ul>

## 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha Metacognitiva de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este tipo de reflexión favorece el logro de sus aprendizajes.
- Leen en forma compartida los acuerdos de convivencia establecidos y se menciona que se tendrán presente durante la sesión.
- **Luego les comunica el propósito de la sesión:** “Conocer al texto para construir el significado de lo que leemos”

- A continuación, mediante la dinámica del barco se hunde conforma 6 equipos.

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 65 minutos</b>
-------------------	--------------------------------------

#### Antes de la lectura

- A cada equipo se le entrega fotocopias de los textos leídos en el PRE TEST LECOM. Acto seguido, les solicita que, en forma individual, observen el texto que les tocó y se fijen en las características que tiene. Además se le indica que respondan las interrogantes:  
¿Qué es un texto? ¿Qué marcas significativas o paratexto se pueden observar en cada texto? ¿Qué tipos de textos han leído? ¿En qué formatos se han presentado? ¿En qué soporte están los textos leídos? ¿En qué contextos de la lectura se encuentran los textos leídos? ¿Qué es la comprensión lectora de textos escritos? ¿Cómo nos damos cuenta que una persona tenga desarrollada la competencia de comprensión lectora? ¿Para qué nos evalúan la comprensión lectora? ¿Cómo podemos mejorar nuestra comprensión lectora?
- Estos aportes escritos en forma de hoja, se pegan en un árbol de los primeros saberes.
- Una representante de cada equipo explicará sus primeros saberes en plenario.
- Al concluir este proceso, les señala que se les va entregar una separata y que el propósito de la lectura será acceder a información referida al texto con la finalidad de mejorar nuestra comprensión lectora de textos escritos.

#### Durante la lectura

- En este momento, les indica a cada equipo que se responsabilizará de elaborar, mientras leen de un organizador visual que sintetice la información que se le asigna. Según se detalla:
  - Equipo 1: ¿Qué es el texto? ¿Qué marcas significativas o paratexto hay en los textos?
  - Equipo 2: ¿Cuáles son los tipos de texto? ¿Qué es la competencia de comprensión lectora?
  - Equipo 3: ¿Qué es el formato de un texto y cuáles son?
  - Equipo 4: ¿En qué soporte se pueden encontrar los textos?
  - Equipo 5: ¿Cómo nos damos cuenta que una persona tiene desarrollada la competencia de comprensión lectora?
  - Equipo 6: ¿Cómo podemos mejorar nuestra comprensión lectora? ¿Quiénes nos podrían ayudar?
- La docente acompaña a cada equipo para garantizar que se encuentren las respuestas pertinentes a las preguntas planteadas.
- Cada equipo expone en plenario con la ayuda de su organizador visual y el texto que se les dio al inicio para ejemplificar si lo considera necesario.

#### Después de la lectura

##### En grupo clase

- Se revisan las respuestas iniciales que tenían, se realiza el contraste correspondiente y se les pide que ahora en hojas impresas en forma de naranjas escriban un nuevo aprendizaje que se llevan de lo leído y que ha enriquecido los primeros saberes que se han recogido.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 10 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

##### En grupo clase

- Leemos la ficha metacognitiva de la sesión:
  - ¿Qué aprendí hoy?
  - ¿Cómo hice para aprender?
  - ¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?
  - ¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?
  - ¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?
- Después se les pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo realizado por todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

#### 4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

## 6. ANEXOS

### - ANEXO 1: Ficha de primeros saberes para la sesión.



### - ANEXO 2: Separata: Conocemos el texto para construir el significado de lo que leemos

#### PROGRAMA LECOM 2017-3° “C”

#### CONOCEMOS EL TEXTO PARA CONSTRUIR EL SENTIDO DE LO QUE LEEMOS

##### 1. ¿QUÉ ES EL TEXTO?

Según PISA<sup>1</sup> 2015: “La lectura precisa de material para que el lector lea. En una evaluación, ese material - un texto (o conjunto de textos) relacionados con una tarea concreta - debe tener coherencia propia. Es decir, el texto debe ser independiente, sin necesidad de material adicional para que tenga sentido para el lector competente<sup>1</sup>. aunque está claro que existen muchos tipos diferentes de textos y que toda evaluación debe incluir una amplia variedad, no lo está tanto el hecho de que exista una clasificación ideal de los mismos”.

<sup>1</sup> PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment)

## 2. ¿QUÉ MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO TIENE UN TEXTO?

<b>Marcas significativas del texto o paratexto</b> <i>Es el conjunto de elementos verbales y no verbales que rodea al texto: título y subtítulos, ilustraciones o fotografías, gráficos o esquemas, epígrafes, etc.</i>	<b>Verbales</b> <i>Texto de contratapa, solapa, portada, índice, prólogo, epígrafes, títulos, subtítulos, notas, anexo, etc.</i>
	<b>Icónicos</b> <i>Ilustraciones, fotografías, cuadros, esquemas, gráficos, mapas, etc.</i>
	<b>Materiales</b> <i>Variaciones tipográficas (tipos y cuerpo o tamaño de letra) y diagramación del texto en la página.</i>

## 3. ¿EN QUÉ CONTEXTO SE ENCUENTRAN LOS TEXTOS?

Se refiere a la variedad de contextos en los que se despliega la competencia lectora. Esto incluye la finalidad para la que se dirige un texto a un determinado público así como también el lugar donde se desarrolla la actividad lectora. De esta forma, se entiende que un mismo texto puede tener distintas finalidades dependiendo del contexto. Las situaciones que contempla PISA son las siguientes:

Según el Ministerio de Educación:

**a) Contexto personal:** se refiere a la lectura de textos con el fin de satisfacer intereses personales (de carácter práctico, utilitario, o de carácter más bien intelectual) o de relacionarse con otras personas.

**b) Contexto público:** se refiere a la lectura de textos con el fin de integrarse en cuestiones propias de la sociedad a gran escala. Estos textos tienen cierto carácter impersonal (documentos oficiales o textos sobre eventos públicos).

**c) Contexto educacional:** se refiere a la lectura de textos con el fin de aprender, por lo general, en situaciones de enseñanza formal (la escuela, la universidad, etc.).

**d) Contexto ocupacional:** se refiere a la lectura de textos con el fin de conseguir objetivos específicos propios del mundo laboral. Si bien es probable que para muchos estudiantes estos textos no les sean muy familiares, PISA ha considerado incluirlos en su prueba debido a que muchos de ellos, en muy poco tiempo, se estarán insertando en el mundo laboral, por lo que, entre otros requisitos, necesitarán saberse desenvolver en contextos de lectura similares”

## 4. ¿EN QUÉ FORMATOS SE PUEDEN PRESENTAR LOS TEXTOS?

Es la forma cómo está organizada la información del texto. Estos formatos son de los siguientes tipos:

En relación a estos tipos, el Ministerio de Educación, señala:

**a) Textos continuos:** están compuestos de oraciones organizadas en párrafos. Las ideas de las oraciones pueden estar vinculadas a través de conectores. Asimismo, el texto puede presentar organizadores (como subtítulos o encabezados) que aclaran la jerarquía general de la información que contiene. Ejemplos de estos textos son los cuentos, las cartas, los ensayos, etc.

**b) Textos discontinuos:** en ellos la información se expresa a través de frases sueltas, conectadas de manera distinta a la lógica expresada en los textos continuos. Ejemplos de estos textos son las tablas, infografías, avisos, mapas, etc.

**c) Textos mixtos:** contienen tanto información en formato continuo como información en formato discontinuo (por ejemplo, una descripción acompañada de un gráfico de lo descrito con el fin de explicar algo más).

**d) Textos múltiples:** consisten en la unión de dos o más textos (que pueden ser del mismo formato o de formatos distintos) en un mismo espacio físico para efectos de una evaluación. Permiten pedirles a los estudiantes que contrasten ambos textos, lo cual es una puerta de entrada interesante para la intertextualidad”

## 5. ¿EN QUÉ SOPORTE PODEMOS RECIBIR INFORMACIÓN DE LOS TEXTOS?

El soporte es el medio en el que se presentan los textos, pueden ser físico (papel, cartón, tabla, mantos, etc.) o virtual-digital.

El soporte puede ser texto impreso o texto electrónico. En caso sea texto electrónico, se da el siguiente contexto:

- Entorno de autor. El lector es receptor y no puede cambiar la información (se usa para obtener información).
- Entorno de mensajería. El lector puede modificar el contenido (correo, blogs, chats, Facebook, etc.)

## 6. MAYORMENTE QUÉ TIPOS DE TEXTOS SE LEEN Y EVALÚAN?

Existen muchas clasificaciones, entre las más usadas, se encuentra:

Según el Ministerio de Educación, pueden ser:

**a) Textos narrativos:** indican lo que le ocurre a uno o varios personajes (reales o ficticios) en un determinado lapso de tiempo, según una secuencia de hechos. Estos textos pueden ser ficcionales (por ejemplo, un cuento o una novela) o no ficcionales (por ejemplo, una línea de tiempo sobre sucesos históricos o el acta de una reunión en la que se registran los principales hechos e ideas surgidos en la misma).



**b) Textos descriptivos:** son textos que indican las características o propiedades de un objeto. La información que presentan estos textos también puede partir de un punto de vista subjetivo (como la descripción valorativa de un lugar en un diario de viajes) o de un punto de vista objetivo (como la descripción de las funciones de un aparato en un manual técnico).

**c) Textos expositivos:** son textos que explican o desarrollan conceptos o constructos mentales. Son textos en los que las ideas son analizadas en sus elementos constitutivos y como parte de un todo (por ejemplo, un ensayo expositivo).

**d) Textos argumentativos:** son textos que tienen como propósito convencer sobre un determinado punto de vista (tesis) respecto a un tema, así como las razones que lo sustentan. Algunos textos de este tipo son las cartas de reclamo, los artículos y columnas de opinión, etc. Estos textos suelen tener una carga persuasiva alta, pues buscan convencer al lector apelando a sustentos racionales o, muchas veces, a sustentos que no pasan por la racionalidad lógica (ejemplo claro de esto último son los textos publicitarios).

**e) Textos instructivos:** son textos que brindan recomendaciones o instrucciones para hacer (o evitar) algo. Estos tienen como objetivo orientar, enseñar al lector. Algunos ejemplos de estos textos serían los reglamentos, los manuales de instrucciones y las recetas.

**f) Textos transaccionales:** son textos que suponen cierto nivel de interacción y que buscan lograr fines específicos, por lo general, de carácter personal (suelen ser textos breves y bastante directos). Los mensajes de texto y las notas personales son algunos ejemplos de este tipo de texto”.

## 7. ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone un juego está competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, el uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades de lectores. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo. **¿Ya lo hemos logrado? ¿Qué tendríamos que hacer para ir en ese camino?**

## 8. ¿CÓMO PUEDO MEJORAR MI PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA?

Al respecto, con el programa LECOM esperamos mejorar la competencia de textos escritos, por ello será muy importante tu participación activa durante las sesiones del programa.

El reto permanente, será autorregular mi proceso lector, es decir hacerme responsable de mi comprensión lectora. Para hacerlo, puedo plantearme a mí misma estas interrogantes:

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?

Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

*Adaptación: Mackeown y otros. 1993 y M. Teresa Bofarull (2001)*

#### **Bibliografía:**

- Ministerio de Educación (2017) *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Víctor Pasache Córdova.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2011) *PISA: Competencia Lectora I. Marco y análisis de los ítems*. Asturias: ISEI.IVEI.
- Ministerio de Educación (s/f) *La competencia lectora en el marco de PISA 2015. Orientaciones didácticas*. Lima.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE (2009), *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Chile.
- Bofarull M. y otros (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelo-España: Editorial Laboratorio Educativo.

#### **- ANEXO 3: Diseño del árbol de primeros saberes**



#### **- ANEXO 4: Formato de naranjas para colocar los aprendizajes del día**

#### **- ANEXO 3: Ficha metacognitiva de la sesión.**



#### **FICHA METACOGNITIVA DE LA SESIÓN**

1. ¿Qué aprendí hoy?

---



---

2. ¿Cómo hice para aprender?

---



---

3. ¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?

---



---

4. ¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?

---



---

5. ¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?

---



---

## SESIÓN N° 03

### RECONOCEMOS LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS LEÍDOS

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul>	<b>Evidencia:</b> Ordenan las tiras de textos, según la estructura del tipo textual asignado en el sobre.  <b>Instrumento:</b> Lista de cotejo

#### 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar una separata sobre la estructura de los textos.</li> <li>- Sobre con tiras de papel de los textos leídos por cada equipo (06)</li> <li>- Elaborar la ficha metacognitiva de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> </ul>

#### 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

##### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha Metacognitiva de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera

atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación.

- Leen en forma compartida los acuerdos de convivencia establecidos y se menciona que se tendrán presente durante la sesión para garantizar que logremos los productos planteados.
- Luego les comunica el propósito de la sesión: “Reconocer la estructura de los textos leídos en el PRE TEST”
- Se les pide que se ubiquen en los equipos que se conformaron en la sesión anterior ya que se mantendrán durante todo el programa LECOM; pero les explica que algunas de las integrantes cumplirán los siguientes roles:
  - a) **Facilitadora:** Modera los diálogo del equipo, manteniendo en cada trabajo la atención del grupo centrada en la tarea y se ocupa de que todo el mundo lleve a cabo su parte del trabajo.
  - b) **Secretaria:** Registra todas las actividades encargadas al equipo.
  - c) **Portavoz:** Actúa como tal en nombre del grupo y resume oralmente las actividades o conclusiones del equipo. Ayuda a la Secretaria en la preparación de las tareas encomendadas para el éxito del equipo.
  - d) **Cronometradora:** Indica al grupo de limitaciones del tiempo, trabaja con la facilitadora para mantener al equipo centrado en la tarea.
- Para ello, les pide que al interior del equipo decidan quiénes pueden cumplir esos roles.

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

### Antes de la lectura

#### En equipos

- El equipo de distribución de materiales les distribuye un sobre manila que contiene un tipo de texto recortado en tiras de papel y se les pide que realicen las siguientes acciones:
  - Observen los trozos de papel, revisen y ordenen como consideren más pertinente.
  - Identifiquen qué tipo de texto
  - Observen sus características y propongan cuál sería la estructura del texto.
  - Peguen en un papelote y señalen con cuartillas de hojas de colores: tipo y estructura del texto.

#### En grupo clase

- Acto seguido, les solicita que una representante exponga sus primeros hallazgos.
- Al concluir este proceso, les señala que el equipo encargado de distribución de materiales les entregará una separata con el propósito de leerla para acceder a información referida a la estructura que tiene cada tipo de texto leído en el PRE TEST LECOM.

### Durante la lectura

#### En grupo clase

- Luego, les menciona que la lectura será compartida y en cadena de toda la separata. Además que mientras vamos leyendo, traten de identificar la estructura del tipo de texto que les tocó a su equipo.

### Después de la lectura

- Al terminar de leer la separata, vuelven a revisar sus papelotes elaborados previamente.
- Reestructuran lo construido pero considerando la información leída y añadiendo una idea clave para reconocer el tipo de texto en una tarjeta de color.
- La educadora acompaña a cada equipo para brindar la retroalimentación que sea más pertinente a las necesidades de las estudiantes.
- Una integrante del equipo expone sobre el tipo de texto asignado, la educadora amplía explicaciones necesarias, según las interrogantes que se presenten.
- Se pegan en el aula los papelotes enriquecidos con el fin de tenerlos en cuenta para las próximas sesiones de aprendizaje.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### En grupo clase

- Leemos la Ficha metacognitiva de la sesión:
  - ¿Qué aprendí hoy?
  - ¿Cómo hice para aprender?
  - ¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?
  - ¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?

- ¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

#### 4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

#### 5. ANEXOS

- **ANEXO 1: Separata: Estructura de los textos**

##### ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

TEXTO NARRATIVO	TEXTO DESCRIPTIVO
<p>La estructura es la siguiente:</p> <p><b>Inicio:</b> Aquí se plantea la situación inicial. Se presentan a los personajes, se describen los lugares, etc.</p> <p><b>Nudo:</b></p> <p>En esta etapa se desarrollan acontecimientos y aparece un conflicto que altera la situación inicial. Este problema será el tema principal del texto y se intentará resolverlo.</p> <p><b>Desenlace:</b> Finalmente se encuentra una solución al conflicto.</p> <p>Sin embargo, es importante mencionar que la narración no siempre es lineal, podrías utilizar otras</p>	<p>La estructura de una descripción puede ordenarse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la forma al contenido y a la inversa. Por ejemplo, si empezamos describiendo la forma de un objeto, luego tenemos que ir detallando las partes que lo componen y finalmente describir su funcionamiento.</li> <li>• De lo general a lo particular y a la inversa. Por ejemplo, cuando realizamos una descripción general de un paisaje y destacamos los rasgos más precisos.</li> <li>• De lo próximo a lo más alejado en el tiempo y en el espacio y a la inversa. Así por ejemplo, se puede describir una persona o un ambiente tal y como lo observamos ahora y tal como lo hemos percibido años atrás. También podemos describir un paisaje destacando, primero, lo más cercano a nosotros y luego lo más alejado o viceversa.</li> </ul>
TEXTO EXPOSITIVO	TEXTO ARGUMENTATIVO
<p>La estructura comprende:</p> <p><b>a) Introducción:</b> En esta parte se atrae la atención del lector y se enuncia el asunto o tema a tratar.</p> <p><b>b) Desarrollo:</b></p> <p>Aquí se brinda toda la información que tenemos sobre el asunto o tema a tratar.</p> <p><b>c) Conclusión:</b></p> <p>Es la parte final en la que se recoge la síntesis de lo tratado en el texto.</p>	<p>Tiene la siguiente estructura:</p> <p>a) <b>Objetivo de la argumentación:</b> Es el tema sobre el cual se argumenta. Por ejemplo, la educación actual, la contaminación y otros.</p> <p>b) <b>La tesis:</b> Es la postura que el argumentador tiene respecto al tema objeto de argumentación. Por ejemplo una posible tesis en relación con el tema. “la contaminación” sería: “Evitemos la contaminación ambiental”.</p> <p>c) <b>Los argumentos:</b> Son las razones en las que basamos nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación. Por ejemplo, la tesis “Evitemos la contaminación ambiental” puede sustentarse con los siguientes argumentos: el calentamiento de la Tierra no es favorable para los habitantes del planeta; produce cambios climáticos bruscos no tolerables por el hombre.</p>

	d) Conclusión: Es el párrafo final en el que se reitera la tesis planteada.
TEXTO INSTRUCTIVO	TEXTO TRANSACCIONAL
<p>En su estructura, presenta las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentan orden lógico de las acciones.</li> <li>- Brinda instrucciones objetivas y precisas (Antes de conectar la tostadora, asegúrese..., no toque. Desconecte).</li> <li>- Usa expresiones exhortativas o imperativas (No utilice el artefacto al aire libre. No toque superficies calientes).</li> <li>- Uso de ordinales y cardinales (Vierta en un depósito; 2 tazas de leche fría).</li> </ul>	<p>Son textos que suponen cierto nivel de interacción y que buscan lograr fines específicos, por lo general, de carácter personal (suelen ser textos breves y bastante directos). Los mensajes de texto y las notas personales son algunos ejemplos de este tipo de texto. De acuerdo al soporte en el que se encuentren, pueden tener una estructura correspondiente.</p>

- **ANEXO 2: Ficha metacognitiva de la sesión.**

**1. ¿Qué aprendí hoy?**

---



---

**2. ¿Cómo hice para aprender?**

---



---

**3. ¿En qué casos tuve dificultades para lograr aprender y cómo las supere?**

---



---

**4. ¿En qué crees que necesitarías mayor apoyo para seguir mejorando?**

---



---

**5. ¿Qué meta personal me planteo para la próxima sesión de aprendizaje?**

---



---

## SESIÓN N° 04

## LEEMOS TEXTOS NARRATIVOS

## 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</li> </ul>	<p><b>Evidencia:</b> Resuelven una ficha de comprensión lectora Escriben un testimonio</p> <p><b>Instrumento:</b> Ficha de comprensión lectora</p>

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopiar el texto narrativo a utilizar en la sesión, extraído del libro “Y ni siquiera lloré” –Testimonios de niñas y adolescentes latinoamericanas viviendo con VIH-SIDA-UNICEF</li> <li>- Descargar canciones que aparecen en los textos que se están leyendo.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9MSav8_POlo">https://www.youtube.com/watch?v=9MSav8_POlo</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1V_xRb0x9aw">https://www.youtube.com/watch?v=1V_xRb0x9aw</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=As2gX_bSH-c">https://www.youtube.com/watch?v=As2gX_bSH-c</a> </li> <li>- Elaborar y fotocopiar fichas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyector, laptop, parlantes y ecran.</li> </ul>

### 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

Inicio	Tiempo aproximado: 15 minutos
--------	-------------------------------

#### En grupo clase



- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha Metacognitiva de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomos de sus aprendizajes.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- **Luego les comunica el propósito de la sesión:** “Hoy leeremos textos narrativos con la finalidad de reconocer cómo el escribir puede permitir expresar tu mundo interior para sentirte mejor”
- Además les recuerda que durante todas las sesiones tendremos en cuenta el cartel de la autorregulación de mi comprensión lectora, ya que cuando finalice el trabajo diario cada una tiene reflexionar sobre su proceso lector para mejorar cada día.

Desarrollo	Tiempo aproximado: 100 minutos
------------	--------------------------------

#### Antes de la lectura

- La maestra les pide que cada equipo, que escriban predicciones sobre los textos que vamos a leer, teniendo en cuenta la siguiente ficha:

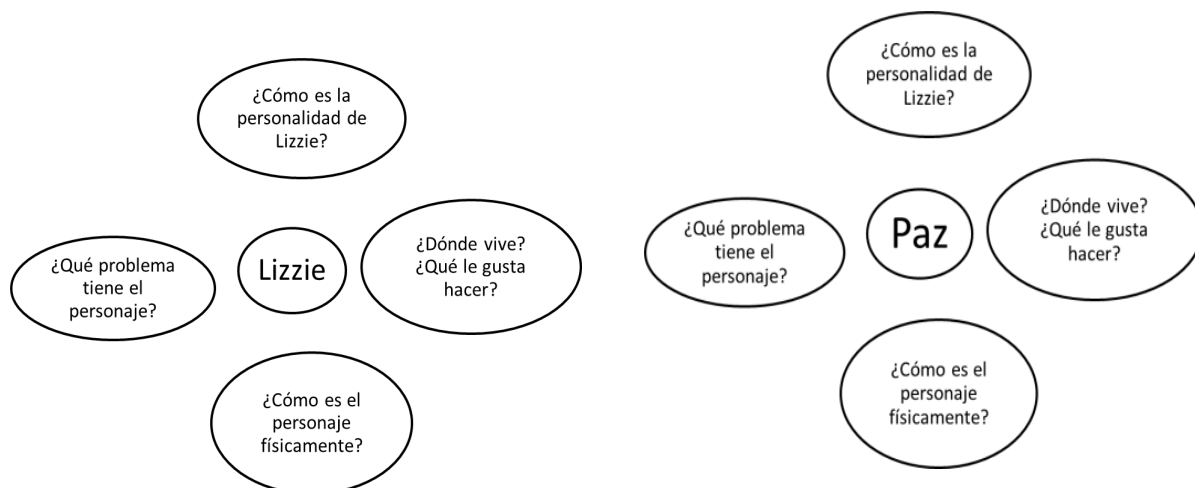


<p>Cuando mi abuelita me lo contó no, no, yo no tuve miedo.</p> <p><b>PAZ</b> 13 años Perú</p> 	<p>Sí me pegó duro, y poco a poco voy superando esa.</p> <p><b>LIZZIE</b> 16 años Guatemala</p> 
Dos palabras que describan al personaje	Dos palabras que describan al personaje
Tres palabras que describan el lugar donde ocurre	Tres palabras que describan el lugar donde ocurre
Cuatro palabras para indicar cuál es el problema	Cuatro palabras para indicar cuál es el problema
Cinco palabras para describir un suceso que haya pasado en la narración	Cinco palabras para describir un suceso que haya pasado en la narración
Seis palabras para describir otro suceso que haya pasado en la narración	Seis palabras para describir otro suceso que haya pasado en la narración
Siete palabras para describir un tercer suceso que haya pasado en la narración	Siete palabras para describir un tercer suceso que haya pasado en la narración
Ocho palabras para describir cuál es la solución al problema	Ocho palabras para describir cuál es la solución al problema

- Nuestro propósito de lectura será leer para escribir y expresar nuestro mundo interior de adolescente.
- Luego, les distribuye los textos y les pide que observen las marcas significativas con el fin de seguir realizando otras hipótesis sobre el texto.

### Durante la lectura

- Se invita a realizar una lectura silenciosa de ambos textos y mientras lo realizan completan una ficha que describan a Paz y a Lizzie.



- Al terminar de leer en forma silenciosa e individualmente, la docente les invita a dar una lectura compartida y mientras lo hacen promueve una lectura intertextual de las canciones que aparecen mencionadas en los textos, recuperadas en las siguientes direcciones:  
[https://www.youtube.com/watch?v=9MSav8\\_POlo](https://www.youtube.com/watch?v=9MSav8_POlo)  
[https://www.youtube.com/watch?v=1V\\_xRb0x9aw](https://www.youtube.com/watch?v=1V_xRb0x9aw)

[https://www.youtube.com/watch?v=As2gX\\_bSH-c](https://www.youtube.com/watch?v=As2gX_bSH-c)

- Mientras leemos en cadena, se les invita a contrastar en voz alta las predicciones iniciales en la primera ficha de trabajo. Se les indica que levanten la mano para participar espontáneamente.

### Después de la lectura

- Se les distribuye la Ficha de comprensión lectora para ser resuelta en forma individual.
- Se deja como una tarea para la próxima clase, cada una deberá escribir un testimonio para expresar su mundo interior y sentirse mejor, señalándole que el tema a compartir sea el que le agrade más.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase



- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

## 4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

## 5. ANEXOS

### - ANEXO 1: Texto narrativo

Cuando mi abuelita me lo contó no, no, yo no tuve miedo.	Sí me pegó duro, y poco a poco voy superando esa.
<p><b>PAZ</b> 13 años Perú</p> 	<p><b>LIZZIE</b> 16 años Guatemala</p> 
<p>Tengo sólo tres amigas, porque la mayoría son como envidiosas. Nos gusta jugar a las escondidas. El lugar preferido para esconderme es mi cuarto, mi cuarto es chiquito. Tengo dos closets. Yo duermo con mi abuelita y mi tía, que duerme en otra cama, que es cama camarote. Ninguna de mis amigas lo sabe. Pero voy a talleres donde</p>	<p>Yo escribí más de 50 canciones. Ahorita acabo de enviarlas a unos amigos para que les den ritmo. Ellos tocan despacio, no tocan alocados. El único de rock que sí me gusta es de Gorillaz, y mi canción preferida es una de Arjona que, no me acuerdo cómo es el título y no lo voy a cantar, pero dice: No se acaba el amor/ sólo con decir adiós / hay que tener presente/ que el estar ausente/ no anula el recuerdo/ ni compra el olvido... -Las monjas de la casa donde vives, ¿qué música escuchan?</p>

puedo hablar porque hay niños con VIH/SIDA. Bien bonitos son, hacemos manualidades. Todos los grandes de ahí son psicólogos, y nos enseñan manejando mis derechos, cómo expresar mis emociones, así. Nos enseñan del VIH/SIDA con una muñequita y con unos botoncitos que supuestamente son los soldados. Si uno no toma la pastilla esos soldaditos se van y se quedan sólo unos malos, y si toma, vienen de nuevo los buenos.

A veces salimos de paseo a cómo se llama, ah, a las fábricas. El otro día fuimos a la fábrica de papas Lays, y nos regalaron papitas, bastantes. También hay un señor que hace un proyecto que se llama un día de esperanza. El, más que todo, nos saca a pasear al cine, al teatro de María Pía...

María Pía está en el canal 4, es re linda, es muy conocida en mi país. Mi país tiene el Machu Pichu, no fui pero lo he visto por fotos, allí la tierra tiene forma como marcada, así. También hay una parte de Lima que es la más bonita se dice Cercado de Lima, y el mercado se llama Girón de la Unión, hay artesanías, ropas que bajan al 10% o dicen: 2 x 3 soles, porque allá se usan los soles, es el dinero. Yo sé hacer artesanías. Aretitos hago, aprendí con un libro.

Cuando mi abuelita me lo contó no, no, yo no tuve miedo. Mi abuelita me lo contó, y yo hacía vida normal. Le preguntaba si contagiaba o no contagiaba, y no, no contagia me dijo (\*). Cuando era chiquita yo sabía que sufría del corazón en lugar del VIH/SIDA. Mi abuelita me dijo que diga nomás que sufría del corazón. Todas mis amigas me preguntaban por qué tomaba mi medicina y yo les decía que sufría del corazón. En realidad yo sí sufría del corazón pero ya me mejoré. Ya no tengo taquicardia.

Una vez me enfermé de apendicitis. Me tuvieron que operar, tenía yo 7 años. Me acuerdo que estaba ahí en la camilla, y pues me picaba la espalda pero me ponían en los dedos como botoncitos para que no me mueva. Yo le decía enfermera, enfermera, me pica, y ya la enfermera me sacó esos botoncitos y me rasqué.

"Mi abuelita me lo contó, y yo hacía vida normal"

Hace poco enfermé de hepatitis. Tenía náuseas pero no arrojaba y los ojos amarillos pero no fue tan mala: tuve hepatitis A. Me separaba los cubiertos, cuando iba al baño echaba eso que desinfecta. Después me sentía bien, yo saltaba y la doctora me decía que no brincara. Pero no me podía aguantar. A mí me encanta bailar, por eso... Me gusta el reguetón y Axe Bahía.

-¡La que sea! A veces se la pasan escuchando cosas de Dios y noticias. Mi casa es grande. Tiene un parque, ahí está la cocina, ahí está el comedor, más allá de los juegos, más por aquí los dormitorios de las hermanas, por allá los cuartos de los niños, los baños, la lavandería... Somos 7 niñas y 5 varones. No nos llevamos bien, a ves sí. Mi mejor amiga se llama Tatiana. La última vez que la vi estaba en el aeropuerto, ahora vive en otro lugar. Tengo un hermano de 13 y otro de 21, ellos viven en otros hogares.

Yo vivo con monjitas y les dices quiero ir a la esquina y te dicen no, que es muy peligrosa, que te puede pasar algo. Como si tú quieres salir de aquí a una cuadra y tu mamá te dice no, que es peligroso y te puede pasar alguna cosa. Por eso estoy todo el día encerrada, escuchando música, escribiendo mis canciones pues. A escondidas veo unas cuántas novelas y películas.

El año pasado iba al colegio y estaba empezando a hacer amigos. Ahora terminé tercero del secundario, ya no estoy cursando.

-¿En la escuela te hablaron del sida?

-Cuando estaba en primaria sí. Explicaban como si fuera otra material cualquiera pero cuando hablaban de ciertas cosas sí nos empezábamos a reír porque como da risa, ¿no? Pero era así: ahorita hablaba sobre VIH/SIDA, mañana de la gripe y pasado de los dolores de cabeza. Como siempre estudié con mujeres, me cuesta hacer amigos varones. En la escuela no sabían de mi diagnóstico porque si supieran, capaz que ni volteaban a ver los chavos.

Mi mamá murió cuando yo tenía 7 años. Uno cuando es pequeño no... pero cuando está más grande comprende que le hace falta alguien...

Mi mamá estaba ya como que no aguantaba, entonces quería un lugar seguro para mí, y ella lo eligió y ahí me dejó con las monjitas. Luego empeoró y murió. Ella murió, no sé, imagino que de sida, porque yo era muy pequeña.

Yo físicamente me siento bien, pero ya sentimentalmente no porque me hace falta esto, lo otro, quisiera estar aquí, quisiera estar allá.

Mi mamá trabajaba y era bien joven cuando me tuvo, tenía 21 años. Le gustaba la vida alegre, no la vida en los bares pero la vida de pata alegre pues, le gustaba salir a las calles, conocer gente.

Hace 11 años que vivo con las monjitas, y un año que estoy en el nuevo hogar. Cuando se abrió el hogar ellas estaban contentas, pero cuando dijeron ya tienen que llegar niños, tienen que ir tales y tales hermanas, tales y tales tiempos, fecha, hora, minuto, segundo, día, y luego vamos a irnos a ustedes los vamos a llevar ahí, cuando dijeron que era la hora de irse nadie quería ir. Cuando ando enojada ellas piensan que es una pavana y me dicen: qué, ¿amaneciste con la luna? ¡No, yo amanecí con el sol!

En octubre del 2006 fui al Congreso de Niñas, Mujeres y Adolescentes de la ICW porque vinieron a invitarme unas personas. Dijeron: tenés un viaje a Panamá y un viaje a Disneywork (sic). Tenés que decidirte porque los dos son en la misma fecha. Disneywork (sic) es un parque de diversión, conozco a todas las personas ya por televisión. Pero en Panamá, estar unidas por una buena causa sería muchísimo mejor que Disneywork (sic), eso lo dije en mi mente.

Nos invitaba la fundación que trabaja con personas con VIH/SIDA. Entonces dije: yo voy porque voy a aprender a dar a conocer todo lo que yo tengo, todo lo que sé, a hablar sobre muchas cosas que afectan al mundo del VIH/SIDA, porque el VIH/SIDA es como otro mundo, ¿verdad? Porque hay mucha discriminación.

Yo sentí la discriminación con las monjitas, porque dicen: esta es tu cuchara y no usas otra. Este es tu plato. Y tu taza. Se les metió la idea loca que el VIH/SIDA se pasa con la saliva, y estornudas y todos ahí... ¡aahhhh, tienes que tener cuidado! Por favor. Por favor. Se piensan que una no se va a sentir mal, y siempre es feo que a uno le hablen así.

Yo en ningún momento me he puesto a llorar enfrente de ellas, diciendo: ay, socórrame monjita porque tengo esto y que aquí y que allá. Si lloro es porque me cuesta, me cuesta, eh..., me cuesta... Por ejemplo, los medicamentos. Me cuesta porque como ya son varios

El año pasado estaba en 6to. Grado y este año no voy porque no hay plata, el colegio no ayuda a niños que son pobres. Mi abuela es jubilada y mis dos tías son solteras.

Pero mi otra tía se va a casar. Mi mamá, la verdad, no sé de qué trabajaba porque falleció cuando yo tenía un añito. No me acuerdo cómo era, tengo una foto nomás. Ella no vivía con mi abuelita, vivía con sus amigas en un edificio, creo. Y este... ahí, este... iba a veces mi papá a buscarla a mi mamá.

Cuando supo mi papá que estaba embarazada de mí, creyó que era de otro señor. Mi mamá no aguantó eso y le pegó, le pegó una cachetada y ya.

Mi abuelita me cuenta que mi mamá ha sido muy buena y cuando escucha las canciones de mi mamá: Tengo el corazón conteeeento / el corazón conteeeento... Esa es la canción de mi mamá. Siempre cuando escucha esa canción mi abuelita, yo le digo nona, que es abuelita en italiano más

o menos, se acuerda de ella y llora. Y yo que soy bien fuerte el otro día estaba viendo los juguetes que me regaló mi mamá, yo siempre los guardo, y me puse a llorar delante de mi prima y mi prima me dice por qué lloras, porque me acuerdo de mi mamá.

Conozco a alguna de las amigas de mi mamá. Justo hay una que maneja su carro de papas Lays porque ella trabaja en papas Lays, y justo tengo una tienda al costado de mi casa y ella va a llevar las papas allá. Y me dice: hola cómo estás, y yo no la conocía. Yo me acuerdo de ti, qué grande que estás, me dice, yo he sido patata de tu mamá. Ah, qué bien, le digo.

El domingo cuando fui al baño tuve como un semen, no sé cómo se dice, como un flujo, y le dije a mi nona. Ay, de repente ya te va a venir la menstruación, me dijo. Y yo digo: ay, no, no quiero... Pero la médica me dijo que no me sienta mal y me ha dicho que de repente, por los medicamentos, me puede llegar a venir un poco más tarde.

(Adaptación del libro “Y ni siquiera lloré” – Testimonios de niñas y adolescentes latinoamericanas viviendo con VIH-SIDA- UNICEF)

años. Y me he agotado, y si me he puesto a llorar no es que voy a estar como loca gritando por los pasillos. Si lloro, lloro cuando estoy a solas. Cuando todos están durmiendo. Duermo en un cuarto común con todos los niños. Aunque sí me vienen a veces ganas de estar sola y que nadie me esté viendo, y llorar como se debe.

Cuando sale en los diarios algo de VIH/SIDA siento que a mí me lo están diciendo, como yo soy de esas personas... No puedes hacerte la ignorante ante eso porque no puedes hacerte la ignorante ante la realidad.

Apenas tenía 8 años y quería ser monjita, toda una santa. Qué niña de 8 años va a querer ser monjita, así. Y me imaginaba a los 15 años ser la superiora. Cuando cumplí 9, salió la novela El diario de Daniela. Cuando la vi dije: cómo es eso, que una niña de 8 años -porque me imaginé que tenía mi edad pero me di cuenta ahorita que ella es más grande que yo-, cómo es eso de que una niña de 8 esté ante un público tan grande. Bueno, si ella puede cómo no voy a poder yo. Y se me metió en la cabeza.

Este es el último medicamento que me queda. Si no lo aprovecho lo voy a lamentar. Si quiero ver ese proyecto vivo, tengo que estar bien. Una vez, iba caminando y de repente fui al salón de clase corriendo y comencé a apuntar. Y de tan inspirada que estaba la niña escribí cuatro canciones de una vez.

Vivo en Guatemala. Me gusta su música, su jura a la bandera, sus culturas, sus comidas típicas como el tamalito chipilín, el de frijoles, las tortillas. Es el único país que come tortillas originales porque en otros ya las hacen de harina y aquí se hacen de maíz, y son muy ricas más cuando están recién salidas. Me encantan sus áreas verdes, los monumentos que han dejado nuestros antepasados los mayas.

Mi hermano más pequeño es mi medio hermano. Es diferente a nosotros, es más blanco, más colochito. Yo tengo el pelo negro, largo, me encanta, más cuando lo tengo mojado y me llega a la cintura. Hace poco me traspasé la tijera, me hice flecos y me corté como por acá. Y las monjitas me dijeron: qué te hiciste, quién te dio permiso que aquí que allá. Como si yo fuera tu mamá y te dijera aquí que por qué te cortaste el pelo, que todavía no tienes derecho ni lo tendrás aunque tengas 52 años.

- ¿Sentís que te cuidan como una mamá?

- Vaya, no. Yo no me acuerdo de mi mamá, yo estaba pequeña. Cuando una es pequeña se le va la onda, anda en otro rollo, en su rol de sólo-muñecas.



Me enteré del VIH/SIDA cuando tenía 13 años. Cuando tenía 8 años me enfermé y me puse gravísima porque padecía de los pulmones y casi le pateaba ahí, estuve grave, me internaron por 15 días o más, no sé. Cuando comencé a tomar pastillas decía: estas monjas me quieren matar, me hacen tomar pastillas tras pastillas tras pastillas, y lloraba porque no quería. Ellas decían: Lizzie, ¿te las tomaste!? Y yo con la pastilla debajo de la lengua les decía que sí. Ellas me cuentan, porque ya no me acuerdo. Me decían: ¡levantá la lengua! Y yo tan inocente la levantaba.

Muchas personas dicen es aburrido tomar medicinas, y tan solo cuando tiene un dolor de cabeza o un malestar de oídos toman. Tal vez al año, como mucho, pueden tomar 20 pastillas. Yo tomo 180 pastillas en todo el mes.

Cuando supe que ya no me querían matar sino que me estaban haciendo un bien, dije: fue una cosa de niña pequeña, yo qué sabía. Había escuchado mencionar al VIH/SIDA, pero no sabía que iba a ser para mí eso. La superiora me lo dijo, y como ella es media bromista no le creía y yo le decía: ay, por favor. Es que te estoy hablando en serio, me decía, tenés que tomártela hija porque es pa' tu bien, yo no quiero que te enfermes. Ella me dijo esto: si vos las dejás de tomar te vas a enfermar y te vas a ir al hospital y si no te pueden salvar te vas a morir. Yo pensé: qué me querrá decir ésta. Y me quedó. Como a la semana

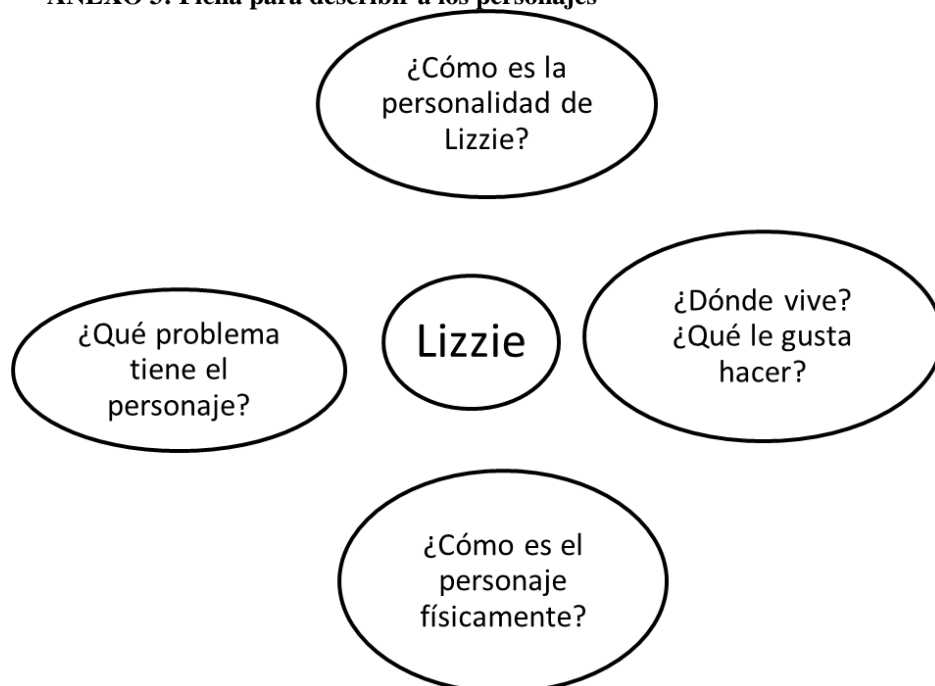
	<p>me tocaba ir con el doctor, y para mí ir al doctor era como dar un paseito por ahí. Cuando me voy encontrando con la noticia se me hizo un nudo en la garganta que sentí como si me hubieran echado un balde de agua fría. Quería llorar pero no sabía cómo expresar eso. Ay, dije yo.</p> <p>El año antepasado, cuando tenía 14, comencé a recibir psicología porque me afectó muchísimo que me lo dijeran.</p> <p>Las psicólogas son buenas, y a veces cuando les contaba mis cosas se han puesto a llorar, ni siquiera podían hablar y se ponían tristes. Yo estaba dejando de ser una niña, un bebé, y ni conmigo misma podía. Subía, bajaba, subía, bajaba en la escuela, casi no rendía. Sí me pegó duro, y poco a poco voy superando esa.</p> <p>Fuente: “Y ni siquiera lloré” –Testimonios de niñas y adolescentes latinoamericanas viviendo con VIH-SIDA-UNICEF.</p>
--	--

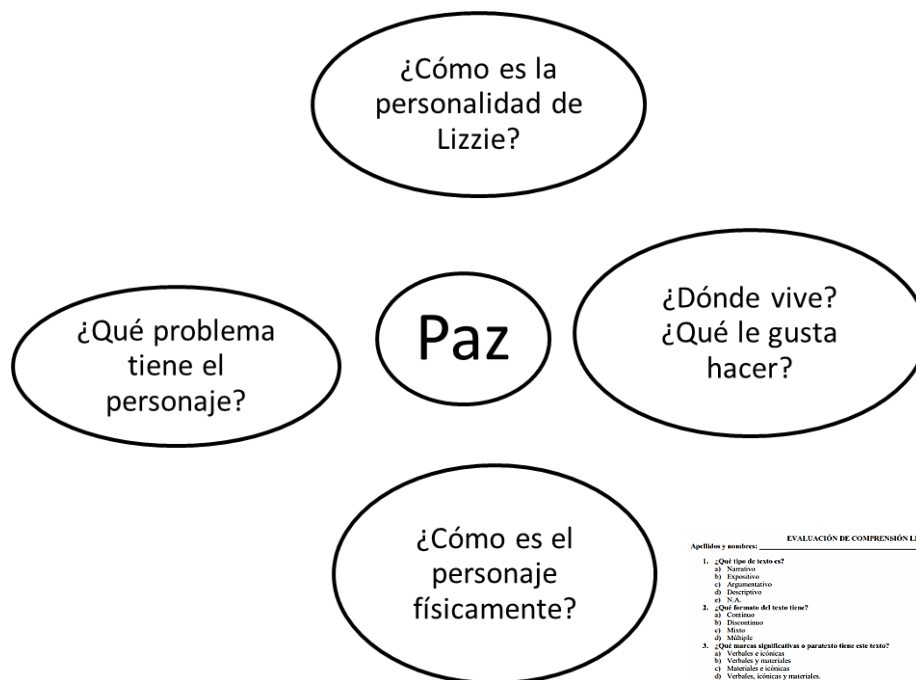
- **ANEXO 2: Ficha de predicciones**

<b>Cuando mi abuelita me lo contó no, no, yo no tuve miedo.</b>	<b>Sí me pegó duro, y poco a poco voy superando esa.</b>
<p><b>PAZ</b> <b>13 años</b> <b>Perú</b></p> 	<p><b>LIZZIE</b> <b>16 años</b> <b>Guatemala</b></p> 
<p>_____</p> <p>Dos palabras que describan al personaje</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Tres palabras que describan el lugar donde ocurre</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Cuatro palabras para indicar cuál es el problema</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Cinco palabras para describir un suceso que haya pasado en la narración</p>	<p>_____</p> <p>Dos palabras que describan al personaje</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Tres palabras que describan el lugar donde ocurre</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Cuatro palabras para indicar cuál es el problema</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Cinco palabras para describir un suceso que haya pasado en la narración</p>

<p>_____</p> <p>Seis palabras para describir otro suceso que haya pasado en la narración</p> <p>_____</p> <p>Siete palabras para describir un tercer suceso que haya pasado en la narración</p> <p>_____</p> <p>Ocho palabras para describir cuál es la solución al problema</p>	<p>_____</p> <p>Seis palabras para describir otro suceso que haya pasado en la narración</p> <p>_____</p> <p>Siete palabras para describir un tercer suceso que haya pasado en la narración</p> <p>_____</p> <p>Ocho palabras para describir cuál es la solución al problema</p>
--	--

- **ANEXO 3: Ficha para describir a los personajes**





- **ANEXO 4: Ficha de comprensión lectora**

**EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Apellidos y nombres: .....

- ¿Qué tipo de texto es?
  - Narrativo
  - Expositivo
  - Argumentativo
  - Descriptivo
  - N.A.
- ¿Qué formato del texto tiene?
  - Continuo
  - Discontinuo
  - Mixto
  - Múltiple
  - N.A.
- ¿Qué marcas significativas o paratexto tiene este texto?
  - Verbales e icónicas
  - Verbales y materiales
  - Material e icónicas
  - Verbales, icónicas y materiales
  - N.A.
- ¿Por qué vía se contagia Paz y Lizzie de VIH-SIDA?
  - Vía sexual
  - De madre a hijo
  - Lágrimas y saliva
  - Excreciones
  - N.A.
- ¿Quién le comunicó a Paz que tenía VIH-SIDA?
  - La dijo su profesora
  - La contó su abuelita
  - La contó la amiga de su mamá
  - N.A.
- ¿Cómo se enteró Lizzie que tenía VIH-SIDA? .....
  - Por ..... (¿cómo de las amigas)
  - Lizzie ..... (¿cómo de las amigas)
  - Abuelita
- Del texto se puede deducir:
  - El VIH-SIDA es un problema de homosexuales.
  - El VIH-SIDA se contagia por la saliva.
  - Las personas no están debidamente informadas sobre el VIH-SIDA.
  - N.A.
- Del siguiente texto se puede interpretar: "Yo sentí la discriminación con las amigas, porque ellas: esta es mi cultura y no más otra. Esto es su plato. Y yo no, se les sentó la idea de que el VIH-SIDA se pasa con la saliva, y entonces y todos ahí... papáhhhh, tienen que tener cuidado! Por favor, Por favor. Se piensan que una no se va a cuidar así, y no sé por qué es que a uno le hablan así..." Justifica la respuesta.
 

.....

.....

.....
- Del texto se puede deducir: "El año entrante, cuando tenía 14, comencé a recibir psicología porque me afectó mucho lo que me lo dijeron. Los psicólogos son buenos, y a veces cuando los consultas así cosas se han pasado a ti, pero, si siquiera podían hablar y se ponían tristes". Justifica la respuesta.
 

.....

.....

.....

- **ANEXO 5: Ficha de autorregulación de mi proceso de c**

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?
	¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	

Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

## SESIÓN N° 05

### LEEMOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene información del texto escrito.</b></li> <li>• <b>Infiere e interpreta información del texto.</b></li> <li>• <b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la</li> </ul>	<b>Evidencia</b> Resuelven Ficha de comprensión lectora Realizan una descripción de sí mismas. <b>Instrumento:</b> Ficha de comprensión lectora



	<p>intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</li> </ul>	
--	--	--

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar video del libro Rafaela de Mariana Furiase, recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V6_H78QAvF0">https://www.youtube.com/watch?v=V6_H78QAvF0</a>.</li> <li>- Fotocopiar los textos para todas las estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyector, laptop, parlantes y ecran.</li> </ul>

## 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.

- **Luego les comunica el propósito de la sesión:** “Hoy leeremos textos descriptivos para descubrir cómo se siente la persona que se está describiendo. Además nos va permitir analizar cuál es el propósito de la escritora al publicar este texto”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

### Antes de la lectura

- La maestra les presenta un video de la obra literaria Rafaela de la autora Mariana Furiase.

- Las maestra les anuncia que hoy vamos a leer: Fragmento de la obra de literatura juvenil, titulado Rafaela. Para ello, les plantea la interrogante: ¿Cómo se imaginan a Rafaela?
- Las estudiantes dan sus aportes, los que son registrados por la educadora.
- Después les muestra un BookTrailer de la obra Rafaela. Luego le pide que añadan otras propuestas sobre el texto que se va leer.
- Hoy leemos con la finalidad que descubrir cómo se puede dibujar con las palabras en un texto, mediante la descripción. Esto será muy importante porque después cada una se va a describir a sí misma.

#### **Durante la lectura**

- Les indica que mientras lean, vayan imaginando y dibujando en su cuaderno cada una de esas imágenes.
- Al concluir la lectura, brinda un tiempo para que socialicen sus dibujos e intercambien opiniones para contrar sus hipótesis iniciales con la información que ahora manejan.
- Adicionalmente, propone las siguientes al grupo clase: ¿De qué manera este texto leído puede extrapolarse a nuestra vida real? ¿Desearíamos leer todo el libro? ¿Recomendaríamos el libro?
- Las estudiantes responden espontáneamente.

#### **Después de la lectura**

- Les distribuye la Ficha de Comprensión Lectora que la resuelve cada estudiante.
- De igual forma, les deja como tarea de extensión, pegar una foto personal que más les agrade en su cuaderno y que después realicen una descripción positiva de sí mismas, observando y valorando lo extraordinarias, únicas e irrepetibles que son cada una.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### **En grupo clase**

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

#### **4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES**

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

#### **5. ANEXOS**

##### **- ANEXO 1: Narrativo-descriptivo**

##### **Rafaela Mariana Furiasse (Fragmento)**

Los kilos me pesan. No tanto como me pesan las miradas. Me llamo Rafaela Rivera y tengo 16 años. No me veo redonda pero muy poco puedo parecerme a esas modelos de la tele. Me harté de escuchar el típico “Tenés una cara preciosa” mientras piensan “lástima el cuerpo”. Incluso me lo han dicho: “Vos con unos kilos menos serías una diosa”. Mi cara, lo admito, es linda pero quiero pensar que algún beneficio tenemos que tener las mujeres de caderas anchas. Sé, en cambio, perfectamente, los beneficios de ser delgada hasta los huesos. “Flaca zaraca”, como dice mi abuela. Lo sé porque tengo dos ejemplares en casa. Que no he podido imitar. Mamá y mi hermana. Sí, la abuela también pero no vive con nosotras.

Me he cansado de ver bailar a mis amigas y me resigné a que eso para mí no es. Los varones y yo nos relacionamos históricamente sin relación alguna. Ni amigos, ni novios, ni nada.

Además, soy tímida. Y callada. Y las cosas que me gustan no las puedo compartir con mis amigas. Me gustan los libros, el cine y el teatro y otras cosas arriesgadas. Pero, por sobre todas las cosas, amo mi violín desde que cayó en mis manos luego de que papá se fue. “Papá tocaba el violín como los dioses”, dice mamá siempre que acepta hablar de él.

Voy a bailar de vez en cuando para estar con las chicas, pero no porque me guste el apretujamiento de gente y que todo el mundo observe y se muestre. No me gusta mostrarme, ni que me observen.

En el autorretrato que me pidieron en el colegio tengo que incluir lo físico. Incluiré solo la cara, el resto del cuerpo no existe. O existe en abundancia. Por lo tanto, de mí puedo decir que tengo la cara redonda y la piel color durazno (lo dice el abuelo). El pelo largo, del mismo color de un carozo de durazno, un morado intenso. Los ojos azules y la mirada de hielo. Esto último acotado siempre por mamá: “Vos tenés una mirada que lastima”. Y puede ser, porque de alguna forma me tengo que defender de las cosas que pasan. Me encanta tener la mirada de hielo.

Seguramente jamás llevaré esto al colegio porque no me interesa que lo lea nadie, ni siquiera Ana, que es la profesora que más quiero. La única que sabe que existo, ahí, en el fondo del aula. Porque con los profesores tampoco me llevo. Ni me van ni me vienen.

Mamá se llama Nadine. Que siempre me sonó a nada. No entiendo cómo la abuela le eligió semejante nombre. Nunca me llevé bien con mamá. Es la verdad. Jamás nos entendimos y Aitana es tan parecida a ella que con mi hermana; tampoco la relación ha sido de lo mejor. Pero admiro a mamá porque se ocupó sola de todo desde que papá se fue. Obvio que están los abuelos pero nunca vivimos con ellos y mamá se las ingenió para criarnos. Pero una cosa no quita la otra. Mamá es el extremo opuesto a mi persona.

Odia mis zapatillas. Odia que sean eternas en mis pies a medida que crezco. Odia la ropa grande y el pelo largo, la cara lavada. Y mis caderas anchas. Mamá es el ejemplo de una modelo mamá, que no es exactamente una mamá modelo. Vamos por la calle y todos los hombres, todos, hasta los chicos de mi edad, la miran. Y la miran no solo a ella, con Aitana pasa lo mismo. Si parecen hermanas más que madre e hija. La mía es una familia de mujeres bellas y yo soy la excepción.

Mamá trabaja demasiado. Mucho. Ahora que estamos grandes sale con sus amigas. Y no nos vemos tanto. Pienso, cada vez más, que se ha casado tan joven y nos ha tenido tan pronto a las dos que ahora, con sus cuarenta y pico, recién está disfrutando de lo que antes se privó.

Pese al parecido entre mamá y mi hermana dudo de que lo mismo le pase a Aitana. Ella sí la está pasando bárbaro a su edad. En casa no para. Empezó la facultad este año. Estudia comercio exterior. Y ahora tiene los amigos del secundario y los de la facu. Todo un caos de amigos y teléfono que no para de atender. La llaman muchos chicos pero novio, por ahora, no le he conocido.

Aitana de papá no habla. No existe para ella. Es rara, Aitana, porque tiene un carácter terrible pero cuando está de buen humor nadie a su lado puede estar mal. Ni siquiera yo. Con el tiempo me di cuenta de que Aitana es de esa gente, escasa, a la que todo el mundo quiere tener cerca. Cuando se ríe, cuando nos reímos, mejor dicho, en ese momento siento que somos hermanas. Tiene la risa contagiosa como yo. Y se ríe de todo, hasta de ella. Cuando está de malhumor todo le molesta. Te mira como si te fuera a atravesar con la mirada. Ella también tiene mirada de hielo.

Admito que me siento más cómoda con Aitana que con mamá. Porque mamá eso de hacer sentir bien a los demás no lo logra en absoluto. Mamá es ella y solo ella. A veces me pregunto si me conoce, si sabe quién soy y qué pienso. Lo dudo.

Aitana sabe. Entiende poco y comparte menos, pero sabe. Cuando está triste me pide que le toque algo en el violín. Viene a la noche cuando estoy leyendo en la cama antes de apagar la luz, se sienta al lado de mis pies y me acerca el violín. Me escucha con los ojos llenos de lágrimas. A veces llora. Yo no digo nada, solo toco. Ahora me doy cuenta de que cuando Aitana me escucha tocar, en realidad lo está escuchando a papá.

Vivimos en una casa. Grande. Cada una tiene su habitación y mamá, además, tiene un estudio con archivos y sus libros. La cocina es enorme. La utiliza más que nadie Tina, que es la señora que trabaja en casa. Tina y yo, porque me encanta cocinar. Mamá apenas sabe hacer fideos y se le pasan. Aitana algo cocina, pero lo que más le gusta es comer. Cada vez que la observo no dejo de preguntarme dónde mete tanta comida. Porque es un palo de flaca.

La cocina da al patio, terreno de Minerva. Minerva es la perra, un miembro más de la familia y mi compañera de las noches en que las dos nos quedamos solas comiendo helado (yo, ella no) mirando una película. Paso muchas horas sola. Sobre todo los fines de semana, pero no es algo que me preocupe, todo lo contrario. Me gusta la casa tranquila, y no me da miedo de que entren ladrones. La mayoría de los sábados a la noche estoy sola.

Típica escena de sábado. Mamá hablando por teléfono horas con sus amigas. La mayoría divorciadas como ella. Arreglan algo para más tarde. Mamá corta y le pregunta a Aitana si va a salir. Aitana sale siempre. Y mamá camina hasta el teléfono avisando que va a llamar a las chicas, que para qué salir, que se va a quedar a acompañarme. Entonces yo, que no quiero ser la causa de su aburrimiento un sábado en la noche, le digo que vaya, que no se preocupe por mí. Que se lleve el celular y cualquier cosa que necesito le aviso. Mamá viene, me da un beso y me ofrece llevarme al video para alquilar algunas películas. Siempre me quiere comprar comida en la rotisería de la avenida. Y siempre le digo que no. Que me cocino yo. Más tarde se visten las dos, preguntándose mutuamente cómo están. Yo miro. Sobre todo, el ritual del maquillaje, en el que cada una en su baño parece un calco de la otra. Mamá se arregla el flequillo rubio y se acomoda las puntas que le alcanzan a los hombros. Aitana se pone una vincha mínima y se eriza con gel el pelo corto que lleva detrás de la vincha. Se lo cortó casi como varón luego de tenerlo como yo de largo. Le queda hermoso. Porque Aitana tiene una cara especial. Generalmente mamá se pone un vestido y Aitana, pollera, sandalias y una remera. Y se van las dos. Cada una por su lado. A Aitana la pasan a buscar las amigas y mamá pasa a buscar a las suyas.

Minerva me mira desde el comienzo de la escalera, vaga para subir. Espera que me ponga el pijama y baje a cocinar. Los sábados le hago unas mezclas que resultan más que delicias para cualquier perro. Después de comer nos acomodamos frente al televisor. Sé que mamá odia que la perra se suba al sillón porque lo llena de pelos. Pero mamá sale y no se entera y antes de que vuelva sacudo mucho los almohadones.

Voy a un colegio mixto. Pero no es así mi relación con los demás. Para nada. Digamos que voy, me siento en el último banco y no existo hasta que vuelvo a salir. No es que tenga mala relación. No tengo. No me hablan, no les hablo. A los varones, digo. Hay un grupo de chicas, mis amigas, con las que estoy en el colegio desde el jardín. Las más más amigas somos cuatro. Ellas en general se llevan bien con todos. En el curso hay dos personas a las que mis compañeros no tienen en cuenta. A mí y al (estoy pensando cómo definirlo) soberbio, insoportable, creído de Fabián. Que se sienta adelante, que siempre levanta la mano, al que ni los profesores se bancan ya. No puede parar de llamar la atención. Los chicos lo gastan siempre. Las chicas lo ignoran y las entiendo porque no lo aguantan. Conmigo es distinto, a mí nadie me molesta. Dudo incluso de que algunos compañeros sepan que existo. Ni hablemos de que sepan mi nombre o algo así. Las chicas sí, saben, pero me relaciono únicamente con mis amigas.

Cuando termine el secundario no tengo ni idea de qué voy a hacer. No creo que vaya a estudiar música. A veces pienso en algo y después, en otra cosa. Pero igual me queda un año de colegio. Aitana decidió qué hacer a último momento, cuando ya comenzaba el año en que tenía que ingresar a la facultad. Yo no me imagino trabajando en algo. No porque no me vaya a gustar. No me imagino en una oficina con una computadora delante. No me imagino nada.

Ni abogada, ni profesora de violín. Para eso están mis papas.

Tampoco comercio exterior. Eso es para Aitana.

Rosario va a ser pintora. Y escultora.

Tania, psicóloga.

Wanda, maestra jardinera.

Yo no tengo la menor idea.

## ANEXO 2:

### FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

#### APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_

##### ¿Qué tipo de texto es?

- a) Narrativo
- b) Expositivo
- c) Narrativo-descriptivo
- d) Argumentativo

##### 2. ¿Qué formato tiene el texto leído?

- a) Continuo
- b) Discontinuo
- c) Mixto
- d) Múltiple

##### 3. ¿Qué marcas significativas o paratexto tiene este texto?

- a) Verbales e icónicas
- b) Verbales y materiales
- c) Materiales e icónicas
- d) Verbales, icónicas y materiales.

##### 4. ¿Quién es el personaje principal del texto leído?

- a) Rafaela
- b) Manuela
- c) Rogelia
- d) Mariana

##### 5. Del texto se puede deducir que Aitana y su mamá:

- a) Malvadas
- b) Envidiosas
- c) Madre y tía respectivamente.
- d) Eran bellas y delgadas.

##### 6. ¿Cuál es la causa de la baja autoestima de Rafaela?

- a) Ser gorda.
- b) No tener novio.
- c) Tener pocos amigos y amigas.
- d) Todas las anteriores.

##### 7. ¿Quién es su profesora favorita?

- a) Ana
- b) Cecilia
- c) María
- d) Claudia.

8. Interpreta y da tu opinión fundamentada: “Voy a un colegio mixto. Pero no es así mi relación con los demás. Para nada. Digamos que voy, me siento en el último banco y no existo hasta que vuelvo a salir. No es que tenga mala relación. No tengo. No me hablan, no les hablo”

---



---



---

9. Interpreta y da tu opinión fundamentada: “Mamá se llama Nadine. Que siempre me sonó a nada. No entiendo cómo la abuela le eligió semejante nombre. Nunca me llevé bien con mamá. Es la verdad. Jamás nos entendimos y Aitana es tan parecida a ella que con mi hermana; tampoco la relación ha sido de lo mejor. Pero admiro a mamá porque se ocupó sola de todo desde que papá se fue. Obvio que están los abuelos pero nunca vivimos con ellos y mamá se las ingenió para criarnos. Pero una cosa no quita la otra. Mamá es el extremo opuesto a mi persona”.

---



---



---

10. Interpreta y da tu opinión fundamentada: “Los kilos me pesan. No tanto como me pesan las miradas. Me llamo Rafaela Rivera y tengo 16 años. No me veo redonda pero muy poco puedo parecerme a esas modelos de la tele. Me harté de escuchar el típico “Tenés una cara preciosa” mientras piensan “lástima el cuerpo”. Incluso me lo han dicho: “Vos con unos kilos menos serías una diosa”. Mi cara, lo admito, es linda pero quiero pensar que algún beneficio tenemos que tener las mujeres de caderas anchas”

---



---



---

### ANEXO 3:

#### - Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del

	nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?
--	--

SESIÓN N° 06

LEEMOS TEXTOS TEXTO INSTRUCTIVOS

1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<p><b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene información del texto escrito.</b></li> <li>• <b>Infiere e interpreta información del texto.</b></li> <li>• <b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul>	<p><b>Evidencia:</b> Elaboran su proyecto de vida como producto de la lectura de un texto instructivo.</p> <p><b>Instrumento:</b> Lista de cotejo</p>

	Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.	
--	--	--

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar video ubicado en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lnHUiTksVY">https://www.youtube.com/watch?v=lnHUiTksVY</a></li> <li>- Sacar fotocopias del texto para todas las estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyector, laptop, parlantes y ecran.</li> </ul>

## 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- Luego, se les entrega una hoja para participar de juego para que comprobemos si sabemos seguir instrucciones y les indicamos que deben cumplir las indicaciones en solo dos minutos.
- Al concluir la dinámica, se les plantea las siguientes interrogantes:
  - ¿Lograr seguir todas las instrucciones o indicaciones?
  - ¿Qué favoreció o impidió para que logren el propósito?
- Las estudiantes responden espontáneamente sobre su experiencia.
- Después se les menciona que el propósito de la sesión del día es el siguiente: “Leeremos textos instructivos para organizar nuestro Proyecto de vida”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

### Antes de la lectura

- Se les presenta el video, denominado Proyecto de vida y se les invita a brindar opiniones espontáneas con respecto a la relación que existe entre las decisiones y las metas que cada uno se plantea en la vida.
- Al terminar de observar el video, se les solicita que respondan a estas interrogantes: ¿Para qué le servirá a una persona tener un proyecto de vida? ¿Conocer cuáles son los procedimientos para elaborarlo? ¿Qué materiales se necesitarían?
- A continuación se les indica que el propósito de lectura será responder a estas tres preguntas durante la lectura con el propósito de elaborar un proyecto de vida.
- Después se les distribuye copias del texto, se les pide que observen el texto para completar en equipo el siguiente cuadro:

TIPO DE TEXTO	
FORMATO DEL TEXTO	

SOPORTE DEL TEXTO	
CONTEXTO DEL TEXTO	
MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO	

### Durante la lectura

- A continuación leemos el texto en forma compartida, haciendo un alto en cada párrafo o indicación para que las estudiantes parafraseen lo que comprenden.
- Del mismo modo, mientras leen los equipos van buscando las respuestas más pertinentes a las interrogantes planteadas antes de la lectura:
  - ¿Para qué le servirá a una persona tener un proyecto de vida?
  - ¿Conocer cuáles son los procedimientos para elaborarlo?
  - ¿Qué materiales se necesitarían?
- Al finalizar, los equipos responden estas interrogantes y tarjetas para socializar las respuestas:

	Interrogantes		
Equipos	- ¿Para qué le servirá a una persona tener un proyecto de vida?	¿Conocer cuáles son los procedimientos para elaborarlo?	¿Conocer cuáles son los procedimientos para elaborarlo?

- Con el apoyo de la educadora se van revisando las tarjetas con el fin de llegar a las ideas fuerza de cada interrogantes, asegurándose que se haya comprendido el texto porque será el insumo para el siguiente proceso.

### Después de la lectura

- Al finalizar, en forma individual, cada una realiza la planificación de su proyecto de vida, teniendo en cuenta la siguiente ficha:

PLANIFICANDO MI PROYECTO DE VIDA			
Pasos básicos mínimos	¿Qué debo hacer en este paso?	¿Qué acciones y materiales necesito para hacerlo?	¿Cuánto tiempo usaré para realizar este paso?
1. Diagnóstico de la realidad personal			
2. Objetivos y metas			
3. Plan de acción			
4. Indicadores de logro			
¿Cuándo debo presentar mi proyecto de vida?			

- Se les indica que la próxima clase cada una tendría que entregar la versión final de su proyecto de vida, proyectado al 2020, año en el que han concluido su educación secundaria.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------



**En grupo clase****En grupo clase**

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

**4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES**

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

**5. ANEXOS****- ANEXO 1: Texto instructivo****Proyecto de vida en la adolescencia**

María Piedad Puerta - Boletín Crianza Humanizada U de

A. 28.10.2011



Desde que el ser humano tiene conciencia de sí mismo suele formularse preguntas con respecto al por qué y al para qué de su existencia, que lo conducen a trazarse metas y a querer proyectarse hacia el futuro en la búsqueda de respuestas y de su realización personal.

Para lograr resultados positivos en ese intento tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida a partir de la conciencia que tiene de sí mismo, de la realidad que le rodea y de su existencia.

Se trata de una tarea que le exige:

- Honestidad para autoconocerse.
- Observación atenta para conocer el mundo en el cual vive.
- Incremento de su sentido crítico para evaluar las posibilidades reales para lograr sus propósitos y la realización de sus sueños.
- Ejercicio en la toma de decisiones para establecer las metas que quiere lograr y ajustarlas o modificarlas cada vez que sea necesario.
- Desarrollo de su creatividad para diseñar las acciones que necesita para alcanzar las metas.
- Análisis y evaluación de las distintas alternativas, sus ventajas y desventajas, a corto, mediano y largo plazo.
- Conciencia de sus propios valores, creencias y necesidades.
- Todas estas exigencias contribuyen, entre otras cosas, a la sólida estructuración de su personalidad y de una clara identidad; a su realización personal; al fortalecimiento de los valores que ya posee y al surgimiento de otros nuevos. Le permite fortalecer su autoestima en cuanto le da la oportunidad de sentirse competente, se constituye en factor de protección en relación con problemas como las adicciones, la delincuencia y otras formas de desadaptación social, todo lo cual permite darle sentido, valor y rumbo a la propia existencia.

**¿Cómo hacer un proyecto de vida?**

Igual que en el diseño de cualquier otro proyecto, en este caso se requiere tener en cuenta unos pasos básicos mínimos.

**1. Diagnóstico de la realidad personal**

Implica hacer un recorrido honesto, generoso, exigente, crítico y valorativo por lo que ha sido la propia vida, buscando identificar las características personales, cuáles de ellas pueden considerarse como fortalezas y cuáles como debilidades. En esta tarea puede ser de gran ayuda hacer una especie de autobiografía, para lo cual se pueden formular preguntas tales como:

- ¿Qué personas han tenido mayor influencia en su vida y de qué manera?
- ¿Cuáles han sido sus intereses desde pequeño?
- ¿Qué acontecimientos de su vida han influido en forma decisiva en lo que es ahora?
- ¿Cuáles han sido los principales éxitos y fracasos de su vida?
- ¿Cuáles han sido sus decisiones más significativas?
- ¿Cuáles son los cinco aspectos que más le gustan, y los cinco que más le disgustan en relación con su aspecto físico, sus relaciones sociales, su vida espiritual, emocional e intelectual?
- ¿Cuáles condiciones personales, familiares, escolares y sociales facilitan o impulsan su desarrollo?
- ¿Cuáles lo obstaculizan o inhiben?

Una vez obtenida esta información, debe analizarse para encontrar qué es necesario cambiar, qué no se puede o no se debe cambiar y por qué, y qué aspectos del desarrollo se deben impulsar o fortalecer.

## **2. Objetivos y metas**

Para este momento es importante que se pregunte cuáles son sus sueños en las áreas de su vocación, sus relaciones, su bienestar material y físico y su vida espiritual. Las respuestas a esas preguntas lo conducirán a descubrir qué es lo que quiere hacer con su vida, cómo, por qué, para qué y en qué medida quiere hacerlo, así como lo que son en esencia sus objetivos y metas.

## **3. Plan de acción**

Para hacer este plan es fundamental que se formule preguntas sobre las condiciones y recursos que le ofrece el medio para lograr la realización de sus sueños y la forma apropiada de aprovecharlos; los obstáculos en el medio en el cual vive y la forma de superarlos; las características y recursos personales con que cuenta y la forma de emplearlos; el tiempo que requiere y está dispuesto a invertir para cada acción y el lugar o lugares en donde quiere y puede realizarlas.

## **4. Indicadores de logro**

Los indicadores de logro le permiten saber en cada momento cuánto y en qué dirección ha avanzado en su proyecto, cómo se siente al respecto, qué significado tiene eso en su vida y qué necesita modificar y por qué razón.

El proyecto debe reestructurarse y reencuadrarse cada vez que sea necesario, de tal modo que al tener en cuenta los componentes mínimos cuando se trata de darle dirección a la propia vida, de una forma organizada coherente y productiva, éstos sean el estímulo para la creatividad de aquellos que pretendan estructurar o remodelar su proyecto de vida.

Recuperado de: <http://www.lafamilia.info/adolescencia/proyecto-de-vida-en-la-adolescencia> y adaptado.

Imagen recuperada de:

<https://www.google.com.pe/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwjKoKb4rK7YAhUBNiYKHbd4A6AQjBwIBA&url=http%3A%2F%2Ffotos.subefotos.com%2F1c1e8b1902174e69481c073083090da3o.jpg&psig=AOvVaw02WML7PT5DotGqngsgZ9UY&ust=1514606957928096>

## **- ANEXO 2: Ficha de instrucciones**

### **SIGUE LAS INSTRUCCIONES**

1. Lee todas las instrucciones antes de hacer nada.
2. Escribe tu nombre en el extremo superior derecho de esta hoja.
3. Pon un círculo en la palabra nombre de la segunda oración.
4. Dibuja 5 pequeños cuadros en el extremo superior izquierdo de esta hoja.
5. Pon una X en cada uno de los cuadros del punto 4.
6. Dibuja un círculo alrededor de cada cuadro.
7. Firma con tu nombre debajo del título de esta hoja.
8. Después del título escribe “sí, sí, sí”.
9. Traza un círculo alrededor de la frase del número 7.

10. Escribe una X en el extremo inferior izquierdo de esta hoja.
11. Dibuja un triángulo alrededor de la X que acabas de hacer.
12. En la otra cara de esta hoja multiplica  $73 \times 26$ .
13. Dibuja un círculo alrededor de la palabra “hoja” en la oración número 4.
14. Di tu nombre en voz alta cuando llegues a este punto de la prueba.
15. Si piensas que has seguido correctamente las instrucciones di “SÍ”
16. En la otra cara de la hoja suma  $107 + 1.548$
17. Dibuja un círculo alrededor del resultado del problema de antes.
18. Cuenta en voz alta del 1 al 10 al revés.
19. Haz tres pequeños agujeros con la punta del boli/lápiz aquí:
20. Si eres la primera persona en llegar a este punto di en voz alta: “Yo soy el líder siguiendo instrucciones”.
21. Subraya la última palabra de cada prueba.
22. Ahora que has acabado de leer atentamente, realiza sólo las instrucciones 1 y 2.

Recuperado

de

<https://www.google.com.pe/search?q=din%C3%A1mica+para+valorar+el+seguir+instrucciones&rlz=1C1CHBD esPE776PE776&oq=din%C3%A1mica+para+valorar+el+seguir+instrucciones&aqs=chrome..69i57.11398j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

- **ANEXO 3: Ficha Planificando mi Proyecto de vida**

PLANIFICANDO MI PROYECTO DE VIDA			
Pasos básicos mínimos	¿Qué debo hacer en este paso?	¿Qué acciones y materiales necesito para hacerlo?	¿Cuánto tiempo usaré para realizar este paso?
1. Diagnóstico de la realidad personal			
2. Objetivos y metas			
3. Plan de acción			
4. Indicadores de logro			
¿Cuándo debo presentar mi proyecto de vida?			

- **ANEXO 4: Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora**

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
	¿Recurrí a alguien?

Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

## SESIÓN N° 07

### LEEMOS TEXTOS EXPOSITIVOS

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul> <p>Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina</p>	<p><b>Evidencia:</b> Leen un texto expositivo en formato discontinuo para realizar una presentación oral de prevención del Bullying</p> <p><b>Instrumento:</b> Lista de cotejo</p>

	las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.	
--	--	--

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar el video Tú eres único, recuperado en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00">https://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00</a></li> <li>- Sacar fotocopias de la infografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyector, laptop, parlantes y ecra.</li> </ul>

## 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- A su vez les comunica el propósito de la sesión: “Leeremos un texto expositivo en formato discontinuo para preparar una presentación oral de prevención del Bullying”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

### Antes de la lectura

- La docente les entrega a los a cada una guía de anticipación/reacción sobre el Acoso Escolar o Bullying y les pide que marquen con la palabra SÍ o NO respectivamente.
- Dicho lo anterior, les presenta un video denominado Tú eres único y les anima a comentar su relación al acoso escolar y el impacto que tiene en la vida de los adolescentes. Además les pregunta: ¿Qué podríamos hacer para prevenir casos de acoso escolar o bullying en nuestro colegio?
- En esta ocasión, vamos a leer con el propósito de informarnos más sobre este tema con el fin de organizar una presentación oral en forma grupal de las estudiantes en las diferentes aulas de clases.
- Por otra parte, se le pide que observen el texto en su primer contacto con él y que completen la siguiente ficha:

TIPO DE TEXTO	
FORMATO DEL TEXTO	
SOPORTE DEL TEXTO	
CONTEXTO DEL TEXTO	
MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO	

### Durante la lectura

- Es así que dan inicio a la lectura compartida del texto, mientras van interrogando al texto y observando las imágenes que complementan la información.

- También van haciendo el contraste con su guía de anticipación y reacción; pero ahora van realizando la reacción como parte de sus nuevos hallazgos.

#### Después de la lectura

- En equipos, preparan la primera versión de la exposición oral que presentarán en las aulas para prevenir casos de acoso escolar o bullying.

TEMA	¿Cómo prevenir casos de bullying y acoso escolar?
Introducción (¿Cómo van a presentar el tema?)	
Desarrollo (¿Qué aspectos del temas serán muy importantes que los mencionemos para cumplir nuestro propósito comunicativo?)	
Conclusión (¿Cuál será el mensaje final que daremos a las estudiantes que nos están escuchando?)	

#### Cierre

Tiempo aproximado: 20 minutos

#### En grupo clase

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia.

#### 4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

#### 5. ANEXOS

- ANEXO 1: Texto expositivo (formato discontinuo)



- ANEXO 2: Guía de anticipación y reacción

TEMA	ACOSO ESCOLAR O BULLYING
------	--------------------------

ANTICIPACIÓN	GUÍA DE ANTICIPACIÓN/REACCIÓN	REACCIÓN
¿Es verdad? (Antes de leer)	<b>Instrucciones:</b> Para llenar la columna de la izquierda, antes de leer el texto: Lee cada enunciado y escribe SÍ, si crees que es correcto y NO, si piensas que es incorrecta. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bullying o acoso escolar no comprende maltrato físico y/o psicológico.</li> <li>2. Existe Bullying verbal, físico y social.</li> <li>3. Darle una cachetada a una compañera es hostigamiento verbal.</li> <li>4. La prevención es en vano, ya que nunca tiene buenos resultados.</li> <li>5. El único que requiere apoyo psicológico es el agredido.</li> <li>6. Cuando se da el acoso existe el abuso de poder.</li> <li>7. Los tipos de prevención son primaria, secundaria y terciaria.</li> <li>8. El agredido carece de sentimiento de culpabilidad.</li> <li>9. El agresor es de temperamento impulsivo y agresivo.</li> <li>10. No considerar en ningún trabajo en equipo a una compañera es una forma de bloqueo social.</li> </ol>	¿Es verdad? (después de leer)

- **ANEXO 3: Ficha de planificación de exposición oral**

TEMA	¿Cómo prevenir casos de bullying y acoso escolar?
Introducción (¿Cómo van a presentar el tema?)	
Desarrollo (¿Qué aspectos del temas serán muy importantes que los mencionemos para cumplir nuestro propósito comunicativo?)	
Conclusión (¿Cuál será el mensaje final que daremos a las estudiantes que nos están escuchando?)	

- **ANEXO 4: Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora**

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?

Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? (¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

## SESIÓN N° 08

### LEEMOS TEXTOS EXPOSITIVOS EN FORMATO DIGITAL

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene información del texto escrito.</b></li> <li>• <b>Infiere e interpreta información del texto.</b></li> <li>• <b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución</li> </ul>	<b>Evidencia:</b>  Lee un texto digital y después propone alternativas para la solución de los problemas que identifiques un tu entorno.  <b>Instrumento:</b> Lista de cotejo.



	<p>de personajes construyen el sentido del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</li> </ul>	
--	--	--

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<p>_ Descarga el video sobre la influencia de la tecnología y la lectura ubicado en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Lh7MbZsERbw">https://www.youtube.com/watch?v=Lh7MbZsERbw</a></p> <p>_ Coordinar con la Sub Dirección para hacer uso del aula de Innovación de la institución educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> <li>- Proyecto, ecran, parlantes, laptop, etc.</li> </ul>

## 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.

- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- La educadora comunica el propósito de la sesión: “Leemos un texto digital para conocer los nuevos modos de leer que se nos plantea como un desafío que hay que asumir con éxito”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

#### **Antes de la lectura**

- Hoy vamos a leer un texto digital denominado: ¿Cómo funciona el cerebro adolescente? Ubicado en la siguiente dirección electrónica: <https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/5142/como-funciona-el-cerebro-adolescente>.
- También les presenta un video sobre la lectura y la tecnología. Las estudiantes opinan sobre el tema y los nuevos desafíos de lectura nos plantean estos cambios.
- Acto seguido, la educadora les pregunta a las estudiantes: ¿De qué creemos que se tratará el texto que vamos a leer, teniendo en cuenta el título?
- La maestra va registrando las opiniones de sus estudiantes en un papelote.
- Además les comenta que el propósito de la lectura será vivenciar cómo se debe leer un texto digital.

#### **Durante la lectura**

- Se les invita que en parejas de estudiantes se sienten en una computadora del aula de innovación de la institución educativa.
- Se les copia la dirección electrónica y todas acceden al texto, observan las características que tienen. A partir de este proceso de observación de los elementos, completan el siguiente cuadro:

TIPO DE TEXTO	
FORMATO DEL TEXTO	
SOPORTE DEL TEXTO	
CONTEXTO DEL TEXTO	
MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO	

- Mientras leen interactúan con los hipertextos, video, etc. Además van verificando las hipótesis planteadas inicialmente.

#### **Después de la lectura**

- Proponer a las estudiantes que escriben pasos claves para garantizar que se comprenda un texto digital.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### **En grupo clase**

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia

#### **4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES**

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?

- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

## 5. ANEXOS

### - ANEXO 1: TEXTO DIGITAL

<https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/5142/como-funciona-el-cerebro-adolescente>

### - ANEXO 2: Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

## SESIÓN N° 09

### LEEMOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

#### 1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?
----------------------------	--------------------------------------	---

<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</li> </ul>	<p><b>Evidencia:</b></p> <p>Se les plantea un caso que deben resolverlo utilizando argumentos del texto leído.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Lista de cotejo.</p>
---	--	---

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar el video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uuEY-K3GZ0A">https://www.youtube.com/watch?v=uuEY-K3GZ0A</a></li> <li>- Fotocopiar el texto para todas las estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.</li> </ul>

### 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- A su vez les comunica el propósito de la sesión: “Leeremos un texto argumentativo para conocer opiniones sobre el embarazo adolescente”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

#### Antes de la lectura

- Antes de leer el texto se les muestra un video sobre el embarazo adolescente.
- Al concluir el video, la maestra genera un espacio para que las estudiantes den sus opiniones sobre lo observado.
- Luego les comunica que hoy leerán un texto argumentativo con el propósito de conocer opiniones de profesionales sobre el embarazo adolescente.
- La maestra distribuye el texto y les pide que observen detalladamente para completar el siguiente cuadro:

TIPO DE TEXTO	
FORMATO DEL TEXTO	
SOPORTE DEL TEXTO	
CONTEXTO DEL TEXTO	
MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO	

#### Durante la lectura

- Mientras leen con el resaltador ubiquen esta información que se requiere para ir completando este cuadro:

TESIS	
ARGUMENTOS	

CONCLUSIÓN	
------------	--

**Después de la lectura**

- La maestra plantea el siguiente caso: “Sofía ha recibido la propuesta de su enamorado para tener relaciones coitales. Pero ella, no sabe qué hacer, así que te busca para pedirte un consejo. Como tú eres su mejor amiga debes buscar en el texto leído 03 argumentos que hagan que ella no acepte esa propuesta que le han hecho”
  - Para resolver el caso, debes recurrir a los argumentos que se han mencionado en el texto leído.

Querida amiga Sofía, sobre tu pregunta, yo te diría:

1.

---



---

2.

---



---

3.

---



---

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

**En grupo clase**

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia

**4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES**

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

**5. ANEXOS**

- **ANEXO 1: Texto argumentativo**

2017-03-08

**Embarazo adolescente en el Perú: ¿por qué es tan alto y qué podemos hacer?\***

Por Alan Sánchez.



Según un informe del Banco Mundial 2012 sobre el embarazo adolescente, América Latina y el Caribe es la tercera región del mundo con mayor tasa de fertilidad y maternidad/paternidad adolescente. Perú no escapa a este fenómeno: entre las mujeres de 18 y 19 años en Perú, casi una de cada cinco ya ha tenido un hijo o hija.

Lo que ocurre en Perú con el embarazo adolescente es una gran preocupación de política pública. La mayor parte de la evidencia internacional sostiene que el

embarazo adolescente trae impactos negativos tanto para los hijos como para los padres. En el caso de los padres, quien es más afectada es la madre, al perjudicarse su logro educativo, y su participación en el mercado laboral en el corto plazo. Si bien el impacto sobre participación en el mercado laboral tiende a atenuarse en el tiempo, la productividad laboral de la mujer en el largo plazo resulta comprometida. De ahí que las políticas públicas que buscan reducir el embarazo en la adolescencia estarían contribuyendo también al empoderamiento económico de la mujer.

En mi estudio con Marta Favara y Pablo Lavado, (Comprendiendo el embarazo, la convivencia y el matrimonio en la adolescencia: el caso del Perú), usamos los datos del estudio longitudinal Niños del Milenio/Young Lives para analizar la maternidad/paternidad adolescente, el matrimonio y la convivencia en el Perú. Usamos información de la cohorte mayor del estudio, nacida entre 1994 y 1995, a quienes hemos seguido desde que tienen 8 años de edad, y visitado sucesivamente a las edades de 12, 15 y 19 años. Encontramos que una de cada cinco mujeres tiene un hijo/a cuando tenía la edad de 19 años, y similar porcentaje de convivencia o matrimonio. Comparativamente, solo uno de cada 20 hombres es padre a la misma edad.



Para los adolescentes que tienen hijos, especialmente para las madres, criar a sus niños está asociado a menor probabilidad de estar estudiando de manera formal a los 19 años. A esa edad, cuando una parte importante de jóvenes mujeres peruanas están siguiendo estudios postsecundarios, las madres adolescentes generalmente se quedan en casa a cargo de las labores domésticas. Esa situación tiene efectos de largo plazo sobre su empleabilidad en el mercado laboral.

En nuestro estudio, identificamos un número de aspectos recogidos en la niñez y la adolescencia inicial que predicen el embarazo adolescente. Primero: la pobreza material y la ausencia prolongada de uno de los padres tienen un efecto sobre las jóvenes mujeres. Así, niñas que fueron criadas en hogares pobres —medido esto a través de un índice que abarca la calidad de la casa, acceso a servicios básicos y tenencia de bienes durables— tienen mayor probabilidad de ser madres adolescentes. Detrás de esa asociación puede haber múltiples razones, incluyendo restricciones económicas de la familia que reducen la inversión en educación formal e incrementan la posibilidad del trabajo infantil; además de diferencias en las preferencias de los hogares (valor que se le da a la educación) y en el acceso a información (por ejemplo, sobre los retornos a la educación). Asimismo, encontramos que la ausencia de uno de los padres cuando visitamos al hogar por primera vez —y la niña tenía 8 años—, está asociada con una alta prevalencia de embarazo adolescente. Enfatizamos que dicha relación solo es relevante cuando la ausencia de uno de los padres se prolonga durante muchos años.

El progreso escolar juega también un rol importante. Ir a la escuela a la edad de 15 años y tener una buena performance cognitiva a los 12 años está asociado con una reducción en la probabilidad de ser madre en la adolescencia. Esto implica que las niñas que tienen un buen desempeño en la escuela tienen más que perder si se convierten en madres adolescentes. También hallamos que las niñas cuyas aspiraciones educativas y

percepción de poder influir en su propia vida —o auto-eficacia—empeoran durante la adolescencia —entre los 12 y los 15 años—, tienen un mayor riesgo de embarazarse. El posible que esta merma en las competencias psicosociales y en las aspiraciones esté relacionada a un bajo desempeño en la escuela.

¿Qué sugerencias se desprenden de nuestro análisis para que se reduzca el embarazo adolescente en el Perú? Primero tenemos que hacer que valga la pena para las niñas permanecer en la escuela y concluir su educación básica. Las políticas públicas que buscan mejorar el desempeño de las niñas, y que terminen la secundaria, son herramientas efectivas para reducir embarazos no deseados, al incrementar el costo de oportunidad de abandonar la escuela.

Tanto las políticas sociales como las educacionales son relevantes a este respecto. Los programas antipobreza, como **Juntos** cumplen el doble objetivo de reducir la pobreza, así como brindar incentivos para que las niñas acaben su educación escolar. El Ministerio de Educación, por su parte, está implementando actualmente la **Jornada Escolar Completa, JEC**, en las escuelas públicas. Ese programa extiende la duración del horario escolar diario y provee mejores servicios para los estudiantes de secundaria, en áreas urbanas. A la vez que JEC ayudaría a fortalecer el aprendizaje y motivar las aspiraciones educativas, tiene el potencial de disminuir el embarazo adolescente. Ahora bien, JEC solo está disponible para las niñas urbanas, por lo que se requiere replicar este modelo o uno similar en zonas rurales.



Finalmente, nuestro estudio encontró que cuanto más joven una adolescente inicia su vida sexual, mayor es la posibilidad de que se convierta en madre adolescente. En tal sentido, las políticas públicas orientadas a ofrecer educación sexual son esenciales para reducir la probabilidad de un embarazo precoz. Así, hay espacio para que tanto los sectores educativos como de salud trabajen juntos en educación sexual, que debería iniciarse, al menos, en los primeros años de secundaria. Esto, además, necesita estar acompañado de un respeto al acceso de parte de los adolescentes a los servicios vinculados a sus derechos sexuales y reproductivos.

Promover estas políticas de forma simultánea es la estrategia más sensible, pues estas se complementan entre sí, y su aplicación conjunta podría ayudar a crear una “red de protección” para las adolescentes. Crear incentivos para que las niñas permanezcan en la escuela y aspiren a educación postsecundaria es una estrategia efectiva, no solo para reducir el embarazo adolescente, sino para empoderar económicamente la siguiente generación de mujeres.

Fotos: Mariluz Aparicio y Sebastián Castañeda

\*Texto traducido del blog de Young Lives, acceda al texto original aquí.

Recuperado de <http://www.ninosdelmilenio.org/novedades/2791/>

- **ANEXO 2: Caso para resolver**

**“Sofía ha recibido la propuesta de su enamorado para tener relaciones coitales. Pero ella, no sabe qué hacer, así que te busca para pedirte un consejo. Como tú eres su mejor amiga debes buscar en el texto leído 03 argumentos que hagan que ella no acepte esa propuesta que le han hecho”**

**Querida amiga Sofía, sobre tu pregunta, yo te diría:**

**1.**

---



---

**2.**

---



---



3

**ANEXO 3: Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora**

<b>AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA</b>	
<b>MOMENTOS Y ASPECTOS</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?

**SESIÓN N° 10****LEEMOS TEXTOS TRANSACCIONALES****1. PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE**

<b>Competencias y capacidades</b>	<b>Desempeños (criterios de evaluación)</b>	<b>¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?</b>
-----------------------------------	---	--

<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado. Integra información explícita cuando encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</li> <li>• Explica la intención del autor considerando algunas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y el género discursivo. Explica diferentes puntos de vista, algunos sesgos, contradicciones, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</li> <li>• Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> <li>• Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</li> <li>• Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</li> </ul> <p>Justifica la elección y recomendación de textos de su preferencia sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. Contrasta entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</p>	<p><b>Evidencia:</b></p> <p>Elabora un afiche con las ideas más importantes del texto leído.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Lista de cotejo</p>
---	--	--

## 2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué se debe hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?
<p>– Descargar estos videos  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=j4MNmyiueIs">https://www.youtube.com/watch?v=j4MNmyiueIs</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=i2RE55bDTq4">https://www.youtube.com/watch?v=i2RE55bDTq4</a></p> <p>- Fotocopiar el texto para todas las estudiantes.</p>	<p>- Cartulinas de colores, cinta adhesiva, plumones de papel, etc.  - Proyector, laptop, parlantes, ecran, etc.</p>

### 3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

<b>Inicio</b>	<b>Tiempo aproximado: 15 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### En grupo clase

- La maestra les saluda amablemente y luego los felicita por haber realizado con mucha responsabilidad la Ficha de Autorregulación de su Comprensión Lectora de la sesión anterior, ya que les comenta que las ha leído con atención y que espera atender las dudas que van quedando en forma personalizada. Además les distribuye estas fichas y les pide que las peguen en su cuaderno de Comunicación porque este proceso de reflexión que realizan les permite ser cada vez más autónomas de sus aprendizajes. También les refiere que la pueden usar el día de hoy durante todo el proceso lector.
- A continuación leen, en forma compartida, los acuerdos de convivencia establecidos recordándoles que los debemos tener presente durante la sesión.
- A su vez les comunica el propósito de la sesión: “Leeremos un texto transaccional para valorar el mensaje que transmite”

<b>Desarrollo</b>	<b>Tiempo aproximado: 100 minutos</b>
-------------------	---------------------------------------

#### Antes de la lectura

- Antes de leer el texto se les muestra un video sobre una Thriller de la película Cartas a Carmen y la canción correspondiente. A continuación les pregunta: ¿Qué importancia tenían las cartas en la vida de las personas?
- Del mismo modo, la maestra les pregunta si alguna vez han recibido una carta, un mensaje de texto, etc. dirigido a ustedes. También les comenta que hay un libro titulado Cartas a María Elena y que en esta ocasión van a leer una de las cartas dirigidas a María Elena de parte de su maestro Juan Luis que se encuentra en España.
- Acto seguido, la maestra distribuye el texto y les pide que observen detalladamente para completar el siguiente cuadro:

TIPO DE TEXTO	
FORMATO DEL TEXTO	
SOPORTE DEL TEXTO	
CONTEXTO DEL TEXTO	
MARCAS SIGNIFICATIVAS O PARATEXTO	

#### Durante la lectura

- Mientras leen subrayan las ideas principales del texto, ya que los va utilizar para escribirlos en el afiche para una amiga.
- Además plantea dos preguntas sobre el texto leído que se las va a entregar a la maestra.

#### Después de la lectura

- Con los datos identificados elabora un afiche creativo, dirigido a una amiga con la finalidad de compartirle las ideas principales del texto leído que estén relacionados inquietudes e intereses de los y las adolescentes.

<b>Cierre</b>	<b>Tiempo aproximado: 20 minutos</b>
---------------	--------------------------------------

#### En grupo clase

- Se les menciona que a partir de esta sesión utilizaremos la Ficha de Autorregulación de mi Comprensión Lectora para reflexionar en torno al proceso lector que cada una ha realizado, precisándoles que podemos recurrir a ella antes, durante y después de la lectura.
- Después se le pide que respondan su ficha en forma personal y que la entreguen a la educadora.
- Finalmente se les comunica que hemos concluido la sesión gracias al trabajo en equipo que hemos realizado todas y también porque hemos respetado los acuerdos de convivencia

#### 4. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES

- ¿Qué avances tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

#### 5. ANEXOS

##### - ANEXO 1: Texto transaccional

**Cartas a María Elena**

**(Fragmento)**

**Autor: Juan Luis Mejía**

#### 2. La tentación de la impostura

Miércoles veintidós de marzo

Querida María Elena:

Recibir tus líneas es para mí una felicidad. Lo primero que me preguntas es por qué en estas épocas, cuando la modernidad permite la comunicación inmediata, me refugio en estas cartas aparentemente obsoletas y “pasadas de moda”. Más aún, comprendo que te sorprenda tanto que use una computadora para escribirte y, sin embargo, te envío las cartas impresas. Tengo una razón poderosa. El tiempo. ¿El tiempo? Sí, el tiempo que me demoro en escribirlas y leerlas y reléelas, despreciando el apuro de apretar un botón para que te lleguen de inmediato. El tiempo que me tardo en llegar a la oficina de correos, el que se toma este papel en viajar de mi lugar al tuyo, en llegar a tu casa en manos del viejo cartero de zapatos gastados que anuncia, con su llegada, mis noticias. Y, también, el tiempo que tú te tomas haciendo lo mismo para que yo pueda recibir tus palabras. El tiempo, que a veces aparece un tigre agazapado a punto de darnos el zarpazo, puede ser un buen compañero. (...)

Por eso mi insistencia en escribirte estas cartas al “viejo estilo” que yo mismo practicaba hace solo unas décadas, cuando era joven. Antes, recibir correspondencia era un acontecimiento. Significaba que alguien, en alguna parte del mundo, se acordaba de nosotros y nos dedicaba su tiempo. Hoy, la inmediatez de las comunicaciones ha convertido el diálogo en un cruce casual de informaciones y datos donde nadie entrega nada de sí. ¿Cuándo fue la última vez que escribiste un correo electrónico o enviaste un mensaje instantáneo que dijera algo que realmente importara? Y no es que es la tecnología sea mala, sencillamente volvemos a caer en la ingenuidad de creer que ganándole al tiempo, vivimos más. Me alegra que me cuentes que has empezado un nuevo año en la escuela. Estos son los mejores tiempos que tendrás para vivir, experimentar y encontrar aquello que llene tu vida y alimente tu existencia. El colegio, aún con sus errores, con sus normas absurdas, sigue siendo el lugar donde empezamos a desarrollarnos como seres sociales.

Sé que eres tímida, sé que aún no logras liberarte de esa voz que te dice “no vayas a la fiesta”, “nadie quiere hablar contigo”, “no existes para los demás”. Esa voz no es sino el miedo al rechazo, el miedo a no ser aceptada por los otros. ¿Sabes algo? Para cada uno de ellos tú también eres parte de “los otros”. Todos tus amigos, aún esa niña que todos los chicos miran, aún ese muchacho por el que todas –incluso tú– suspiran, aún ellos, a los que ves con envidia porque crees que no tienen miedo al rechazo. Cuando llegan a casa, cuando están en la cama, antes de dormir, cuando nadie los ve, se preguntan si realmente alguien los quiere o si tan solo llaman la atención por su cara bonita o por sus músculos y, llenos de dudas, sufren mucho. A nadie le gusta estar solo, te lo aseguro. La que te dice “a mí me encanta estar sola y no me interesa andar con nadie” está más sola que tú; acompáñala, ayúdala, porque su miedo es más grande.

Poco a poco irás encontrando a las personas más cercanas, a las que entiendan mejor tus comentarios, con las que compartas más temas e historias, con las que podrás ir construyendo una amistad. Los primeros años en la escuela, cuando somos niños, sirven para aprender lo más elemental y para empezar a jugar con gente que no conocemos. Sin darnos cuenta vamos acercándonos más a quienes tienen algo en común con nosotros, pero el proceso es largo. La amistad no es la hierba del camino que brota después de una lluvia entusiasta y que se marchita con los primeros rayos del sol; la amistad es un árbol que debemos cuidar mucho cuando recién brota delicado del suelo pero que crecerá junto con nosotros, tan frondoso y tan grande, que sus sombra y su fortaleza nos acompañarán el resto de nuestras vidas.

Una vez que ingresas a la secundaria, cuando tu cuerpo atraviesa por una etapa de cambios hormonales, las relaciones dejan la etapa experimental y se van profundizando. En ese momento, los hombres y las mujeres empiezan a diferenciarse no solo por su aspecto físico, sino por sus gustos e intereses. Trata de recordar tus primeros años y verás cómo Mariana fue tu mejor amiga en primer grado y luego lo fue Cecilia y después fue Sandra. No solo eso, seguramente en cuarto o

quinto, cuando todos jugaban sin hacer diferencias entre hombres o mujeres, ¿no fue Gabriel? Tu mejor amigo? Así sucede que vamos conociendo más a la gente hasta que formamos los grupos con los que compartimos más porque con ellos nos sentimos más cómodos. La secundaria te da la oportunidad de terminar de afianzar tus viejas amistades y crear nuevas. Cada vez pasarás más tiempo con tus amigos y menos con tus padres, es la ley de la vida. Así que piensa bien en qué clase de amigos quieres para compartir estos años. ¿Los más generosos, los egoístas, los que quieren mandar y dirigir siempre, los que no hablan, los que viven rompiendo las normas, lo que no tienen iniciativa, los violentos, los amables? Este es el tiempo en el que tus decisiones van a pesar sobre toda tu adolescencia. Así que vence el miedo, no pienses que eres aburrida o que nadie quiere conversar contigo o que a nadie le importas, esas son solo ideas que están en tu cabeza y no tienen ninguna relación con la realidad. La verdad es hay un centenar de adolescentes con los que compartes todos los días y todos, no lo dudes, todos tienen el mismo miedo que tú. Una tentación grande que va tocar tu puerta es la de transformarte de manera tal que puedas agradar a aquellos a quienes tú consideras importantes. Siempre hay una líder, un jefe, el más fuerte, la chica más linda, siempre hay quienes destacan por razones tan circunstanciales como una cara bonita o mejor talento para jugar al fútbol. No te dejes seducir, no te entregues, ellos son lo que son (y no siempre es verdad), tú sé quién eres, que el león nace león y es ridículo —y hasta peligroso— que juegue a ser una serpiente. Claro, cuando sientes que el chico popular no te mira, cuando ves que la chica popular tiene a todos los hombres persiguiéndola, se hace difícil decir “yo seré quien soy” y es mucho más sencillo imitar a los otros y seguir, como las ovejas, las actitudes de la manada. Por eso el mundo está lleno de imitadores. La autenticidad es un lujo que ya casi nadie se da. ¿Has visto al muchacho que se puso un tatuaje, o al que fuma, o al que se peina como el cantante que está de moda? ¿Has visto a la muchacha que se pone la misma falda que la actriz que sale en las revistas, o que toma mucho licor, o que coloca aretes en la boca o en la lengua? Pregúntales por qué lo hacen, te aseguro que no tienen la menor idea. Te van a responder: “me gusta” cuando en realidad debieran decir —confesar—: “me funciona”, como le funciona al camaleón confundirse con el paisaje para no ser devorado por sus enemigos. Ser como otros que ya es famoso sirve; temporalmente. Por un tiempo los imitadores son aceptados por los demás que, como borregos, los siguen en sus usos y costumbres. Yo quiero ser como ella”, es una frase que vas a escuchar repetidas veces, no la adoptes. Tú debes ser como tú eres y ese va a convertirse en el gran logro de tu vida. Conozco personas de mi edad que no tienen idea de quiénes son y siguen actuando según sea el público que tengan delante, como los artistas mediocres, porque los grandes actores —aun cuando imitan— realizan un trabajo tan personal y único, que la gente los recuerda. Hace poco conversaba con un amigo sobre una mujer que, como esas chicas que en tu colegio parecen tenerlo todo, ha gozado de belleza, de fortuna, de una existencia llena de eventos sociales, peluquerías y gimnasios. Sabemos que no es feliz, sabemos que lleva una vida oculta con la que satisface sus carencias y que su mundo, aparentemente perfecto y envidiado por todas sus amigas, está en crisis, es una máscara que está a punto de deshacerse como un castillo de arena bajo la lluvia. Mi amigo decía: “habría que hacerle tres preguntas sencillas, ¿quién eres?, ¿qué quieres? Y ¿a quién quieres?. Esa pobre mujer se olvidó de quién era ambicionando ser como las otras cuya vida envidiaba; no sabe lo que quiere porque siempre se convenció de que en la vida tener muchas cosas, tener dinero y tener poder, era lo más importante y ahora eso no le alcanza; y no tiene la menor idea de a quién quiere porque ha vivido queriéndose tanto, contemplándose tanto, admirando tanto un reflejo que no era el suyo, que no se dio cuenta de que había un mundo a su alrededor.

Otra pregunta dolorosa que le haría es “¿Quién te quiere?” y entonces podría ser que viera como la vanidad y la ambición, como el intentar ser otra para ser aceptada y el negarse a sí misma para triunfar, no hacen sino levantar un muro de cristal entre ella y los demás. Yo que la conozco puedo decirte quien la envidia, quién la desea, quién la desprecia, pero se me hace difícil decir quién la ama. Sé que nos quedan muchos temas en la bandeja de los pendientes, pero no quiero que el mensaje de esta carta se diluya. Ya sabes, disfruta del tiempo, (..) los que bien apurados mueren sin darse cuenta de lo que han vivido. Sé tú misma, no te avergüences de quién eres ni de cómo te ves. La hermosura (de eso hablaremos largo en otra carta) es una actitud, un estado mental, no la distorsionada imagen que proyectan los espejos. No te preocupes, todos, todas las chicas de tu grado y todos los chicos, tienen miedo. Todos se desesperan por ser aceptados en el grupo, por formar parte de la comunidad, por “existir”. No aceptes la tentación de la impostura y no te olvides jamás quién eres.

Con amor, lejos y cercano.

JL

## - ANEXO 2: Ficha de autorregulación de mi proceso de comprensión lectora

AUTORREGULACIÓN DE MI COMPRENSIÓN LECTORA	
MOMENTOS Y ASPECTOS	PREGUNTAS
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
Estado emocional	¿Cómo me siento como lectora?
Conocimientos previos y primeras predicciones	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos o propósito de mi lectura	¿Con qué propósito o fin voy a leer este texto?
Plan de acción	Teniendo en cuenta, el tipo, formato, contexto y soporte del texto, ¿cómo realizaré esta lectura?
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	

Marcas significativas o paratexto	¿Tomé atención a las marcas significativas del texto para construir el significado del texto?
Planteamiento de hipótesis	¿Verifiqué las hipótesis, he planteado otras nuevas y, si existe algún error, reflexioné para encontrar la causa?
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo de lectura?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran las informaciones más relevantes en el texto?
Detección de dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes? Ante las dificultades, ¿qué recursos utilicé para superarlas?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice? ¿Recurrí a alguien?
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido? ¿Qué evidencia de mi comprensión tengo? ¿Elaboré un resumen, un organizador visual, etc.)
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión del texto? ¿Qué otros textos puedo leer para complementar la información leída? ¿Cómo puedo promover la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones que se me presenten?



### Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Mateo Mario Salazar Avalos, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **"Programa LECOM para el desempeño lector en estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa de San Vicente de Cañete.2017"** de la estudiante **Cecilia Marcelina, Chávez Carrazco**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 24% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito(a) analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 13 de marzo del 2018

Mateo Mario Salazar Avalos

DNI: 06204017



Programa LECOM para el desempeño lector en  
estudiantes del tercer año de secundaria de una  
institución educativa de San Vicente de Cañete 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Docencia y Gestión Educativa.

AUTORA:  
Br. Cecilia Marcelina Chávez Carrazco

ASESOR:  
Mg. Mateo Mario Salazar Avalos

SECCIÓN  
Educación e Idiomas

LIMA- PERÚ 2017

## Resumen de coincidencias

24 %

1	dialogica.com.ar Fuente de Internet	1 %	>
2	catedraalimentacionin... Fuente de Internet	1 %	>
3	cdigital.uv.mx Fuente de Internet	1 %	>
4	cesco.revista.uclm.es Fuente de Internet	1 %	>
5	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	1 %	>
6	andresavelinocaceresc... Fuente de Internet	1 %	>
7	www.ugel05.gob.pe Fuente de Internet	1 %	>





ESCUELA DE POSTGRADO  
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

## FORMATO DE SOLICITUD

### SOLICITA:

VISTO BUENO PARA  
EL EMPASTADO DE  
TESIS

ESCUELA DE POSGRADO

### ATENCIÓN:

(Nombre del responsable de la oficina)

Cecilia Marcelina Chávez Carrasco

(Nombres y apellidos del solicitante)

con DNI N° 15428250

(Número de DNI)

domiciliado (a) en Cañete

(Calle / Lote / Mz. / Urb. / Distrito / Provincia / Región)

ante Ud. con el debido respeto expongo lo siguiente:

Que en mi condición de alumno de la promoción: Taller Domingo del programa: Maestría en docencia

(Promoción)

(Nombre del programa)

y Gestión Educativa

identificado con el código de matrícula N°

(Código de alumno)

de la Escuela de Postgrado, recorro a su honorable despacho para solicitarle lo siguiente:

Que habiendo realizado las correcciones recomendadas

(Explique con claridad)

por el prof. William Sanchez en sus observaciones

Solicito su revisión y aprobación para el empastado final.

Por lo expuesto, agradeceré ordenar a quien corresponde se me atienda mi petición por ser de justicia.

Lima, 04 de Agosto de 2018



(Firma del solicitante)

Documentos que adjunto:

- Copia de tesis
- 
- 
- 

Cualquier consulta por favor comunicarse con el Sr.

Teléfonos:

Email:



Dr. William Sebastian Flores Salgado  
Docente Investigador de Postgrado  
CEL. 98 00425

VB-Parram  
Firma de aplicación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)  
"César Acuña Peralta"

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

### 1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

CHAVEZ CARRAZCO Cecilia Marcelina

D.N.I. : 15428250

Domicilio : Urb. Señor de Cachuy, Ma E Lts, Nvo Imp, Cañete

Teléfono : Fijo : - Móvil : 953 294332

E-mail : cecimarzz28@gmail.com

### 2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

☐ Tesis de Pregrado

Facultad :

Escuela :

Carrera :

Título :

☒ Tesis de Posgrado

☒ Maestría

Grado :

Mención :

Maestría

☐ Doctorado

Docencia y Gestión Educativa

### 3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

CHAVEZ CARRAZCO Cecilia Marcelina

Título de la tesis:

PROGRAMA LECOM PARA EL DESEMPEÑO LECTOR EN ESTUDIANTES  
DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE  
SAN VICENTE DE CAÑETE. 2017.

Año de publicación : 2017

### 4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



Firma :

Fecha :

... 5 de septiembre 2018